

Universidad de Huelva

Departamento de Pedagogía



Necesidades de los centros y aulas de educación especial en relación a la acción tutorial: una propuesta formativa de orientación e intervención didáctica

**Memoria para optar al grado de doctora
presentada por:**

Rocío Carrizo Márquez

Fecha de lectura: 11 de mayo de 2023

Bajo la dirección de las doctoras:

Asunción Moya Maya

María Dolores Guzmán Franco

Huelva, 2023





Universidad
de Huelva

Universidad de Huelva
Departamento de Pedagogía

NECESIDADES DE LOS CENTROS Y AULAS DE EDUCACIÓN ESPECIAL EN RELACIÓN A LA ACCIÓN TUTORIAL: UNA PROPUESTA FORMATIVA DE ORIENTACIÓN E INTERVENCIÓN DIDÁCTICA

Programa de Doctorado de Ciencias Sociales y de la Educación

Memoria para optar al grado de Doctor
presentada por:

ROCÍO CARRIZO MÁRQUEZ

Bajo la Dirección de las Doctoras:

Asunción Moya Maya

María Dolores Guzmán Franco

Huelva 2023

Yo, Rocío Carrizo Márquez, declaro que el contenido de este documento es reflejo del trabajo personal de quien suscribe y manifiesto que los datos son originales y tengo autorización para difundirlos y que ante cualquier notificación de plagio, copia o falta a la fuente original total o parcial, como asimismo en caso de recibirse acusaciones legales derivados de su contenido y/o de los datos presentados, soy responsable directo administrativo, económico y legal, sin afectar a las Directoras de Tesis, a la Universidad, a otras entidades que hayan colaborado en este trabajo o entidades que hayan financiado este programa o me hayan concedido ayudas para realizar mis estudios.

AGRADECIMIENTOS

Mi enorme vocación y pasión por la Atención a la Diversidad me ha llevado a una búsqueda incansable de una mayor y mejor formación sobre todos los aspectos relacionados con este campo. Formación que se ha ido moldeando según las necesidades detectadas a lo largo de mi trayectoria profesional.

En mi afán por cubrir las carencias que encontraba a la hora de desempeñar mi labor docente, me sumergí en esta Tesis Doctoral. Gracias a ella, he tenido la oportunidad de profundizar en aspectos relacionados con el alumnado con diversidad funcional grave, múltiple y permanente, así como con sus familiares, un colectivo minoritario que también precisa de una atención adecuada a sus características.

Tras la larga investigación llevada a cabo, me siento satisfecha de haber podido contribuir a este mundo tan especial aportando el producto final de esta Tesis. Se trata de una guía orientativa para la tutorización de Aulas Específicas de Educación Especial en Centros Ordinarios y Centros Específicos de Educación Especial.

Esta Tesis Doctoral me ha engrandecido no sólo a nivel profesional sino, lo que es aún más importante, a nivel personal. Siento una profunda gratitud y sentimiento de fortuna por haber estado rodeada de profesionales brillantes que me han formado, guiado y apoyado sin medida. Además, también creo ser afortunada por haber tenido a favor circunstancias personales y profesionales idóneas para haber podido hacer realidad este proyecto.

Ahora, una vez finalizado este reto, no dudo en seguir con mi lucha por ser mejor profesional y así, a la par, crecer igualmente como persona. Mi compromiso con el alumnado con necesidades educativas especiales y sus familiares para que puedan recibir la respuesta más ajustada a las necesidades que poseen, me alienta y me da fuerzas. Por ellos va esto.

DEDICATORIA

A mi marido, Antonio, mi gran amor y el “padrazo” de mis hijos, al que le prodigo una admiración profunda, por enseñarme cuál es el amor generoso, incondicional y empático, firme ante cualquier obstáculo. Un aporte de tranquilidad absoluta en todos los sentidos.

A mis hijos, Clara y Lucas, mis sueños alcanzados, por sus dotes de comprensión y empatía intrínsecos en ellos, además de sus dosis de ternura reconstituyentes.

A mi madre (mi padre desde el cielo) y hermanos, mis raíces y ejes centrales, que depositaron en mí valores y principios que son la base de mi ser y me hacen sentirme querida y protegida en todo momento.

A mi Marisa, mi creadora, por su confianza ciega y sus grandes expectativas siempre puestas en mí. Un privilegio ser tu amiga, alumna y casi hija.

A mis directoras de Tesis, Asun y Mariló, por ser mis guías ante este gran reto y los espejos en los que reflejarme por su fuente de estímulo y motivación, capacidad de trabajo, compromiso y éxito profesional.

A mis amigas, en especial Patry, ejemplo de amistad consolidada en la que me apoyo siempre y a la que le debo tanto, por esos momentos que compartimos de confidencias y disfrute personal que se intercalaban en el duro camino.

A todas las personas que han colaborado de una u otra manera: en primer lugar, mi compañera y amiga Laura por sus aportaciones brillantes y reflexivas, mi querido y servicial amigo Jose, las familias de los alumnos/as con diversidad funcional por los que siento una grandísima admiración por la lucha constante que llevan y el sufrimiento que tienen por dentro, los propios alumnos/as tan especiales y tan únicos cada uno de ellos/as a los que les tengo un gran cariño, maestros/as así como PTIS que me forman día a día, etc.

ÍNDICE

TABLAS	1
ILUSTRACIONES	4
GRÁFICOS	5
I. APROXIMACIÓN A LA INVESTIGACIÓN	9
I.1 JUSTIFICACIÓN	9
I.2 OBJETIVOS	13
II. MARCO TEÓRICO	17
II.1 CENTROS ESPECÍFICOS/AULAS ESPECÍFICAS	17
II.1.1 Aproximación Conceptual y revisión legislativa.....	22
II.1.2 Niveles de enseñanza, currículo, características y organización	29
II.1.3 Servicios que ofertan y profesionales implicados	38
II.1.4 Datos contextuales en Huelva y Provincia	49
II.2 ALUMNADO CON DIVERSIDAD FUNCIONAL SEVERA Y MÚLTIPLE ..	56
II.2.1 Aproximación Conceptual y Normativa	57
II.2.2 Análisis sobre etiología, rasgos y necesidades	62
II.2.3 Pautas didácticas en el proceso de intervención	77
II.3 FAMILIAS CON HIJO/A CON DIVERSIDAD FUNCIONAL	99
II. 3. 1. Necesidades de la familia ante la aparición de un hijo/a con diversidad funcional.....	99
II. 3. 2. Relación- Colaboración- Coordinación entre Escuela-Familia.	106
II. 3.3. Participación de familiares con hijo/a con diversidad funcional	122
II.4 ACCIÓN TUTORIAL: CONCEPTO, NIVELES, FUNCIONES Y OTROS ASPECTOS RELEVANTES TANTO A NIVEL GENERAL COMO APLICADO A AULAS Y CENTROS ESPECÍFICOS DE EDUCACIÓN ESPECIAL	127
II.4.1 Concepto y recorrido legislativo.....	128
II.4.2. Acción Tutorial: niveles de concreción, tipos de intervención, destinatarios, funciones y dificultades.....	134
II.4.3. El Plan de Acción Tutorial: concepto, características, principios, responsables y fases	143
II.4.4. Estrategias, técnicas e instrumentos utilizados en la Acción Tutorial.....	149
II.4.5 Las nuevas tecnologías de la información y la comunicación en la Acción Tutorial.....	155
III. MARCO INVESTIGATIVO.....	161
III.1 DISEÑO DE LA INVESTIGACIÓN	162

III.1.1 Metodología	164
III.1.2 Instrumentos	167
III.1.3 Participantes	194
III.1.4 Proceso y fases	198
III.1.5. Muestra.....	200
III.2 ANÁLISIS DE LOS RESULTADOS	207
III.2.1. ANÁLISIS DE LOS RESULTADOS EN CUESTIONARIOS.....	208
III.2.2. ANÁLISIS DE LOS RESULTADOS DE LA OBSERVACIÓN AL ALUMNADO.....	344
III.2.3. ANÁLISIS DE LOS RESULTADOS DE LAS ENTREVISTAS	387
III. 3. RESULTADOS GLOBALES.....	449
III.4. PROPUESTA DE LA GUÍA ORIENTATIVA PARA PLAN DE ACCIÓN TUTORIAL EN AULAS Y CENTROS ESPECÍFICOS DE EDUCACIÓN ESPECIAL.....	462
III. 5. DISCUSIÓN DE LOS RESULTADOS	466
III.6. CONCLUSIONES	474
III.7. LIMITACIONES Y PROPUESTAS DE MEJORA.....	482
III.8. BIBLIOGRAFÍA	491
LEGISLACIÓN	541
WEBGRAFÍA.....	547
ANEXOS	549

TABLAS

Tabla 1. Modalidades de escolarización del art. 15 del Decreto 147/2002, de 14 de mayo. Fuente: elaboración propia.	18
Tabla 2. Normativa referente a aulas específicas de Educación Especial en centros ordinarios o específicos. Fuente: elaboración propia.	28
Tabla 3. Etapas de las aulas y centros específicos de Educación Especial. Fuente: elaboración propia.	33
Tabla 4. Listado de centros con Aulas Específicas de Educación Especial en Huelva capital y provincia durante el curso escolar 2020-21. Fuente: elaboración propia.	52
Tabla 5. Listado de centros con Aulas Específicas de Educación Especial en Huelva capital y provincia durante el curso escolar 2022-23. Fuente: elaboración propia.	54
Tabla 6. Listado de centros con Aulas Específicas de Educación Especial en Huelva capital y provincia durante el curso escolar 2022-23, junto con la clasificación del tipo de alumnado que poseen. Fuente: elaboración propia.	55
Tabla 7. Comparativa del art. 73 en la LOE y LOMLOE. Fuente: elaboración propia.	61
Tabla 8. Grados de pérdida auditiva según el BIAP (1997).	65
Tabla 9. Tabla de Taxonomía de Bloom (Bloom, 1956).	92
Tabla 10. Formas de participación. Fuente: elaboración propia.	119
Tabla 11. Canales de comunicación (López, 2009). Fuente: elaboración propia.	119
Tabla 12. Definiciones de tutoría. Fuente: elaboración propia.	130
Tabla 13. Niveles de Concreción de la Acción Tutorial. Fuente: González Benítez (2018). La función tutorial en Educación Primaria y Secundaria: un estudio empírico.	135
Tabla 14. Atributos de los paradigmas cualitativo y cuantitativo. Fuente: Cook y Reichart (1986,p.29).	165
Tabla 15. Principales enfoques dentro de la metodología mixta de Hernández-Sampieri y Mendoza (2018, p.613). Fuente: elaboración propia.	167
Tabla 16. Clasificación de las áreas del desarrollo. Fuente: elaboración propia.	169
Tabla 17. Clasificación de la función motora gruesa. Fuente: Palisano et al. (2007) adaptada por Ferrer Fernández et al. (2020).	169
Tabla 18. Escala de Reisberg. Fuente: elaboración propia.	170

Tabla 19. Escala sobre Desarrollo Comunicativo y Lingüístico. Fuente: anexo IV de las Instrucciones de 8 de marzo de 2017 de la Dirección General de Participación y Equidad.....	171
Tabla 20. Parámetros para evaluar la comunicación en el alumnado n.e.e. Fuente: elaboración propia.	171
Tabla 21. Parámetros para evaluar la autonomía en el alumnado con n.e.e. Fuente: elaboración propia.	172
Tabla 22. Categorías para valoración experta de contenido cuestionario ad hoc conociendo nuestro contexto (Escobar-Pérez y Cuervo-Martínez, 2008, p. 35-36).....	178
Tabla 23. Análisis fiabilidad del cuestionario a familiares por el coeficiente Alfa de Cronbach. Resultados extraídos del programa SPSS v.22.0. Fuente: elaboración propia.	185
Tabla 24. Análisis fiabilidad del cuestionario a familiares por el coeficiente Alfa de Cronbach. Resultados extraídos del programa SPSS v.22.0. Fuente: elaboración propia.	186
Tabla 25. Fases de la entrevista de Díaz Bravo (2014). Fuente: elaboración propia. .	189
Tabla 26. Dimensiones de los tutores/as. Fuente: elaboración propia.....	192
Tabla 27. Dimensión de los familiares. Fuente: elaboración propia.	193
Tabla 28. Cuadro de personas entrevistadas. Fuente: elaboración propia.....	206
Tabla 29. Comparativa entre los datos aportados por los tutores/as y familiares del grado de afectación del alumnado. Fuente: elaboración propia.	290
Tabla 30. Comparativa entre los datos aportados por los tutores/as y familiares de los objetivos alcanzables por el alumnado. Fuente: elaboración propia.	292
Tabla 31. Comparativa de los datos aportados por los tutores/as y familiares sobre el momento de conocerse.	303
Tabla 32. Comparativa de los datos aportados por los tutores/as y familiares sobre si el contacto mantenido es a diario o no.	304
Tabla 33. Comparativa de los datos aportados por los tutores/as y familiares sobre los medios de contacto utilizados. Fuente: elaboración propia.....	306
Tabla 34. Comparativa de los datos aportados por los tutores/as y familiares sobre los motivos de ponerse en contacto. Fuente: elaboración propia.....	308
Tabla 35. Comparativa de los datos aportados por los tutores/as y familiares sobre propuestas de coordinación. Fuente: elaboración propia.....	310

Tabla 36. Comparativa sobre los datos aportados por los tutores/as y familiares sobre la frecuencia de las tutorías presenciales. Fuente: elaboración propia.	314
Tabla 37. Comparativa sobre los datos aportados por los tutores/as y familiares sobre la duración de las tutorías presenciales. Fuente: elaboración propia.	316
Tabla 38. Comparativa sobre los datos aportados por los tutores/as y familiares sobre los asistentes a las tutorías presenciales. Fuente: elaboración propia.	318
Tabla 39. Comparativa sobre los datos aportados por los tutores/as y familiares sobre los temas tratados en las tutorías presenciales. Fuente: elaboración propia.	320
Tabla 40. Dimensiones de los tutores/as. Fuente: elaboración propia.	388
Tabla 41. Desglose de las dimensiones de los tutores/as con las subcategorías, definición y ejemplo. Fuente: elaboración propia.	395
Tabla 42. Dimensión de los familiares. Fuente: elaboración propia.	419
Tabla 43. Desglose de las dimensiones de los familiares con las subcategorías, definición y ejemplo. Fuente: elaboración propia.	425

ILUSTRACIONES

Ilustración 1. Organigrama de un centro específico de Educación Especial. Fuente: elaboración propia.	37
Ilustración 2. Apoyos para las necesidades educativas especiales en centro específico de Educación Especial. Fuente: elaboración propia basada en la ilustración de Luque-Parra y Luque-Rojas (2013).	42
Ilustración 3. Taxonomía de Bloom revisada por Anderson y Drathwolh (Anderson y Drathwolh, 2001).	91
Ilustración 4. Competencias Básicas (Escamilla, 2008). Fuente: elaboración propia. .	97
Ilustración 5. Modelo de Acción para el Análisis y Resolución Colaborativa de Problemas de Gallego et al. (2015) adaptado de Creese, Daniels y Norwich (1997). Fuente: elaboración propia.	115
Ilustración 6. Aspectos relevantes extraídos de las definiciones sobre Acción Tutorial. Fuente: elaboración propia.	130
Ilustración 7. Concepto de ser humano. Fuente: López Melero (1999, p.28).	140
Ilustración 8. Pasos para la implantación del PAT en un centro educativo. Fuente: elaboración propia.	148
Ilustración 9. Apps Educativas actuales. Fuente: elaboración propia con la información extraída de www.educaciontrespuntocero.com	157
Ilustración 10. Diseño de la Investigación. Fuente: elaboración propia.	163

GRÁFICOS

Gráfico 1. Relación del alumnado con necesidades educativas especiales (N.E.E.) y Centros Específicos de Educación Especial a lo largo de la última década. Fuente: elaboración propia	50
Gráfico 2. Tutores/as de ambas modalidades (C y D) participantes en la investigación. Fuente: elaboración propia.	196
Gráfico 3. Familiares de ambas modalidades (C y D) participantes en la investigación. Fuente: elaboración propia.	196
Gráfico 4. Alumnado participante de la observación llevada a cabo en la investigación. Fuente: elaboración propia.	198

I. APROXIMACIÓN A LA INVESTIGACIÓN

I. APROXIMACIÓN A LA INVESTIGACIÓN

I.1 JUSTIFICACIÓN

El presente estudio está enmarcado en la línea de investigación “Atención a la diversidad en el contexto educativo”. En concreto, se centra en la Acción Tutorial (A.T.) llevada a cabo por el profesorado de Pedagogía Terapéutica que imparte docencia como tutores/as en aulas y centros educativos específicos de Educación Especial (C.E.E.E.). Una A.T. que implica estrechamente a las familias y que recae directamente en alumnado con necesidades educativas especiales (ACNEE) severas y múltiples.

Autores como Ainscow y Echeíta (2001) o Arnáiz (2003) han apostado por una escuela inclusiva donde se vela por los principios que, posteriormente, fueron recogidos en la Ley Orgánica 8/2013, de 9 de diciembre, para la mejora de la calidad educativa (LOMCE) que modifica la Ley Orgánica 2/2006, de 3 de mayo, de Educación (LOE). Y actualmente, en el artículo 75 de la Ley de Modificación de la LOE (LOMLOE, 2020), vuelve a sacar a la luz la necesidad de actuar bajo el prisma de la inclusión. Por lo tanto, en las distintas leyes vienen plasmados los principios de normalización e inclusión que deben estar presentes ante la toma de decisión sobre la modalidad de escolarización de un alumno/a con necesidades. Modalidades que varían según el grado y nivel de necesidades del alumnado:

- *Modalidad A:* centro ordinario en grupo ordinario a tiempo completo.
- *Modalidad B:* centro ordinario en grupo ordinario con apoyos variables en aula de apoyo a la integración.
- *Modalidad C:* centro ordinario en aula específica de Educación Especial.
- *Modalidad D:* centro específico de Educación Especial.

Se trata, pues, de crear espacios que den cabida a la diversidad y sus necesidades individuales (Cols-Clotet y Fernández-Quiles, 2019; D’ Angelo, 2017; Vázquez et al., 2017). De esta manera, se podrá ver la diversidad como un valor y riqueza, como un reto alcanzado de una sociedad donde reinan los valores inclusivos y democráticos (Arnaiz y Caballero, 2020; D’Alonzo, 2020; Echeita, 2017; Echeita et al., 2019; Escarbajal, 2015; Langørgen y Magnus 2018; Moriña et al., 2020).

Las dos últimas modalidades, C y D, son las que se barajan a la hora de escolarizar al alumnado objeto de nuestra investigación. Tanto en una como en otra, el tutor/a del alumno/a es un maestro/a de Pedagogía Terapéutica.

Aportaciones sobre la Acción Tutorial son incorporadas por la ley LOMCE (2013), predecesora de la actual LOMLOE (2020), la cual exponía que la tutoría debía estar incluida en la programación anual y que no se centraría únicamente en coordinar y evaluar los procesos de enseñanza-aprendizaje, sino también establecer relaciones fluidas entre el centro educativo, las familias y el entorno social. Estas medidas respaldan nuestro objeto de estudio. En este sentido, es necesario tomar como referente a García Nieto (1996), Michavila y García (2003) y Álvarez (2008) quienes exponen el papel clave que adquiere la función tutorial al convertirse en un elemento de calidad de la actividad docente del profesorado y un requisito para dar respuesta a las demandas del alumnado.

En la actualidad, han proliferado numerosas investigaciones sobre distintos aspectos relacionados con los centros educativos, inclusive las referentes a la Acción Tutorial. Así, podemos encontrar revisiones teóricas sobre la figura del tutor/a y su práctica tutorial (Asensi, 2002; Sanz Oro, 2010 y Sobrado 2007), las necesidades de formación del profesorado en cuanto a acción tutorial (Cremades et al., 2016, Sanz Oro, 2010, y Urosa y Lázaro, 2017), la satisfacción de las familias en cuanto a los procesos tutoriales (López y Pantoja, 2016) o las estrategias para la práctica de tutor/a (Giner y Puigardeu, 2008). Pero, son casi inexistentes aquellas que ponen su atención en Aulas y Centros Específicos. Sobre esta temática basada en el contexto de los Centros Específicos, aunque no centrado en la acción tutorial, uno de los mayores representantes es López Sepúlveda (1989). Y respecto a las Aulas Específicas de Educación Especial, aunque “apenas existen investigaciones sobre ellas” (Arnáiz et al., 2021), recientemente se están llevando a cabo iniciativas que parten del Grupo Educación Inclusiva: una escuela para todos de la Universidad Murcia (Grupo EDUIN). Uno de ellos es el Proyecto de Investigación I+D+i titulado «Medidas específicas de atención a la diversidad: evaluación de las aulas abiertas especializadas en la Región de Murcia» centrado en esa modalidad C.

Sin embargo, escasean los planes y proyectos institucionales con la temática sobre Acción Tutorial, ciñéndose únicamente a diseñarlos de manera general rigiéndose

únicamente por la etapa educativa, sin tener en cuenta otros criterios relevantes como pudiera las características de los receptores de esa A.T. El ejemplo más claro es la “Guía para la elaboración del Plan de Orientación y Acción Tutorial en Educación Infantil y Educación Primaria” que publicó la Junta de Andalucía (Barrera et al., 2008).

El motivo que nos ha llevado a elegir este objeto de estudio ha sido el hecho de haber llevado a cabo la mayor parte de mi labor profesional como docente en Aulas Específicas y Centros Específicos con alumnado con discapacidades múltiples y severas. Tras este bagaje, se ha podido observar que el alumnado de las Aulas Específicas y Centros Específicos suele tener un denominador común: la dificultad, incluso en algunos casos ausencia, de comunicación. Este rasgo que comparten, impide que sus familiares puedan conocer a través de ellos lo que ocurre dentro del aula, tanto información relevante del día como la evolución o posibles modificaciones que van teniendo los objetivos planteados en un principio. Además, las metas a alcanzar por este alumnado con necesidades educativas especiales están muy enfocadas a mejorar la salud de los mismos y conseguir la mayor autonomía posible (López-Torrijo, 2014). Estos fines últimos se complementarán con los objetivos y contenidos del primer ciclo de Infantil requiriendo, además, una adaptación a las características de cada alumno/a en la mayoría de los casos.

Estos objetivos de tal grado de relevancia deben ser trabajados paralelamente tanto en los centros educativos como en sus hogares, por lo que se hace indispensable una comunicación muy fluida y frecuente entre familia-escuela (Bolívar, 2006). Comunicación que favorecerá que no se trabajen de manera unilateral en el contexto del centro educativo, sino que la implicación de la familia y la realización de los mismos dentro de sus hogares se produzca, contribuyendo así a obtener el éxito deseado.

Aunque existen canales de comunicación tradicionales, como por ejemplo el uso de la agenda o la llamada telefónica, las posibilidades de los recursos digitales también pueden fortalecer los canales comunicativos. Se van buscando métodos que propicien la consecución de los objetivos.

Sin embargo, no debemos descartar cualquier otro medio como pueden ser los señalados anteriormente, las agendas/cuadernos de ida y vuelta o las llamadas telefónicas, ya que son de gran utilidad para informar sobre aspectos puntuales y relevantes del día a día. Por lo tanto, las múltiples vías de comunicación con la familia

que existen son consideradas óptimas y lícitas, teniendo siempre presente que el uso de un mayor número de medios incrementa la fluidez con la misma. Así pues, no hay necesidad de que unos medios sustituyan a los otros, sino que poseen un carácter complementario que propician una mejor relación entre docentes-familiares.

Desafortunadamente, esa cohesión familia-escuela tan deseada y necesaria, en menos ocasiones de las que nos gustaría, existe. Así que se hace prioritario indagar en los posibles motivos que impiden dicha fusión. A priori, son una multitud de factores los que influyen en que los familiares trabajen los mismos objetivos planteados desde la escuela: causas ligadas a lo psicológico-emocional, falta de expectativas hacia el hijo/a (Epstein, 2013), razones relacionadas con el área social como las insuficientes habilidades sociales, motivos económicos, etc.

El cubrir todas estas necesidades de la familia, sean de la índole que sean, ayudaría en gran medida al desarrollo de las capacidades del alumnado, pero no son competencias directas del profesorado que lo atiende. Donde el docente adquiere un rol esencial es a la hora de subsanar otras dos necesidades no nombradas anteriormente. Una de ellas es la identificación de los objetivos a trabajar con su hijo/a y la formación necesaria para saber cómo trabajárselos. Aspectos que podrían ser subsanables gracias a la ejecución de un Plan de Acción Tutorial (P.A.T.) que enfatizara y reforzara la labor docente en cuanto a la transmisión de objetivos y la manera de llevarlos a cabo.

Antes de la elaboración de dicho P.A.T., necesitamos saber cómo se está realizando en los Centros Educativos, tal y como está diseñado hoy en día. Comprobar si, gracias a este plan, se están cubriendo las necesidades del alumnado con NEE en Aulas y Centros Específicos. Es conveniente tener presente que estos alumnos/as con estas carencias tan específicas necesitan de un PAT concreto, ajustado totalmente a la realidad que viven, que se preste a estrechar la relación personal docente que trabaja con el niño/a y sus familiares y facilite, a través de métodos visuales, la coordinación a la hora de trabajarle objetivos.

Comenzamos presuponiendo que existe un vacío formativo respecto a Acción Tutorial en la formación que se recibe en la Universidad previa a la práctica profesional, en la oferta de actividades formativas brindadas por el Centro de Profesorado (CEP) en relación a este tipo de escolarización. Creemos que los docentes a los que se les destina

en las modalidades C y D se encuentran desorientados e inseguros ante la Acción Tutorial que demanda su alumnado y las familias de los mismos.

Por lo tanto, gracias a la investigación que llevaremos a cabo, esperamos compartir nuestras inquietudes acerca del objetivo de estudio y poder avanzar en una propuesta coordinada que oriente a padres/madres y tutores/as hacia la respuesta que requiere el ACNEE.

Una respuesta cuyo fin último será su bienestar y evolución hacia un grado menor de dependencia gracias a la consecución de una serie de objetivos que se plantean a continuación.

I.2 OBJETIVOS

En primer lugar, se señalarán los objetivos generales que se pretenden conseguir con el desarrollo de esta tesis doctoral:

- Identificar necesidades del alumnado, profesorado y familiares en cuanto a acción tutorial se refiere, para mejorar la calidad educativa impartida en los contextos específicos (modalidad C y D).
- Planificar y diseñar una guía orientativa para la creación de un Plan de Acción Tutorial destinado al alumnado con diversidad funcional severa, permanente y múltiple escolarizados en las modalidades C y D, así como a su familia.

Pero de manera más específica, son varios los objetivos que se plantean y que se han alcanzando a medida que se ha desarrollado la investigación que envuelve la presente Tesis Doctoral:

- Conocer la formación que tienen los tutores/as de aulas específicas de Educación Especial (modalidad C) y aulas específicas de centro específico de Educación Especial (modalidad D), así como los familiares del alumnado escolarizado en dichos contextos, en cuanto a Acción Tutorial y las posibles fuentes que ofertan dicha formación.

- Detectar necesidades del alumnado referentes a su discapacidad, discriminando entre el alumnado de la modalidad C y el de la D y profundizando en las relativas al nivel de autonomía, así como de sus familiares al intentar atenderlas.
- Analizar la relación familia-tutor/a existente en las aulas específicas de Educación Especial en los centros ordinarios y en los específicos.
- Constatar la coordinación (centrándonos en las tutorías presenciales) llevada a cabo entre tutor/a y familiares de alumnado escolarizado en dichas modalidades C y D.
- Señalar propuestas de mejora por parte del profesorado, así como de las familias en cuanto a la acción tutorial desarrollada actualmente en los centros/aulas específicas.
- Diseñar una Guía para la elaboración de un Plan de Acción Tutorial específico para aulas específicas de Educación Especial, bien sea en centros ordinarios o específicos.

El alcance o no de cada uno de los objetivos estaba sujeto a los problemas que nos fuimos encontrando a lo largo del proceso. Un proceso extenso y tedioso que procuramos realizar de manera óptima solventando los “obstáculos” que fuimos encontrando por nuestro camino.

El punto de partida es el marco teórico, el cual hace un recorrido empezando por centros específicos y aulas específicas, por ser las modalidades en las que está escolarizado el alumnado con discapacidades severas y múltiples protagonista del presente trabajo doctoral. Posteriormente, se desglosan las características y necesidades de ese alumnado para, finalmente, constatar las posibles respuestas que están recibiendo tanto a nivel familiar como escolar.

II. MARCO TEÓRICO

II. MARCO TEÓRICO

En este segundo punto haremos un recorrido por los cuatro grandes bloques que componen nuestra investigación. En primer lugar, los centros/aulas específicas de Educación Especial que son los lugares donde se encuentra escolarizado el alumnado con graves y múltiples diversidades funcionales, que protagoniza nuestra investigación. En segundo lugar, nos centraremos en el perfil de este alumnado y, según sus rasgos, la intervención que requerirían. En tercer lugar, pondremos el foco en los familiares y la relación y coordinación necesaria entre ambas instituciones, escuela y familia. Y en cuarto y último lugar, desarrollaremos un bloque sobre la acción tutorial que implica tanto a profesorado como a alumnado, familiares y otros agentes externos.

II.1 CENTROS ESPECÍFICOS/AULAS ESPECÍFICAS

El Sistema Educativo Español está diseñado para dar respuesta a todas las personas independientemente de sus características, creencias o condiciones personales o sociales. Como se señalaba en la Ley Orgánica de Educación (2006), “se trata de conseguir que todos los ciudadanos alcancen el máximo desarrollo posible de todas sus capacidades, individuales y sociales, intelectuales, culturales y emocionales, para lo que necesitan recibir una educación de calidad adaptada a sus necesidades”.

Para garantizar esa respuesta, hoy por hoy, el actual Sistema Educativo oferta cuatro modalidades de escolarización. La modalidad A que consiste en estar escolarizado en un Aula Ordinaria en Centro Ordinario, la modalidad B que sería igual sólo que el alumno/a requeriría de apoyos dentro o fuera del aula, la modalidad C en la que el alumno/a estaría en un Aula Específica dentro de un Centro Ordinario y la última, la modalidad D, Centro Específico de Educación Especial.

MODALIDADES	TIPO DE ESCOLARIZACIÓN
A	AULA ORDINARIA EN CENTRO ORDINARIO
B	AULA ORDINARIA EN CENTRO ORDINARIO, PERO CON APOYOS

C	AULA ESPECÍFICA DE EDUCACIÓN ESPECIAL EN CENTRO ORDINARIO
D	AULA ESPECÍFICA DE EDUCACIÓN ESPECIAL EN CENTRO ESPECÍFICO DE EDUCACIÓN ESPECIAL

Tabla 1. Modalidades de escolarización del art. 15 del Decreto 147/2002, de 14 de mayo. Fuente: elaboración propia.

Todas estas modalidades vienen recogidas en el artículo 15 del Decreto 147/2002, de 14 de mayo, por el que se establece la ordenación de la atención educativa a los alumnos/as con necesidades educativas especiales asociadas a sus capacidades personales.

Es un sistema que persigue que se cumplan los principios de igualdad, normalización e inclusión. Esta idea es recogida por Arnaiz et al. (2017) quien afirma que “uno de los grandes retos a los que se enfrenta el sistema educativo actual es garantizar una educación bajo los principios de calidad y equidad para todo el alumnado en un contexto lo más normalizado posible” (p.2).

Es por ello que, a la hora de escolarizar al alumnado con NEAE, estos conceptos que están recogidos en el artículo 74.1 de la ley nombrada anteriormente son muy tenidos en cuenta “la escolarización del alumnado que presenta necesidades educativas especiales se regirá por los principios de normalización e inclusión y asegurará su no discriminación y la igualdad efectiva en el acceso y permanencia en el sistema educativo.” Posteriormente, la Ley Orgánica para la Mejora de la Calidad Educativa (2013) subrayó dichos principios que hoy por hoy siguen siendo parámetros fundamentales de valoración de un óptimo sistema educativo, tal y como se observa en la actual Ley Orgánica de Modificación de la Ley Orgánica de Educación (LOMLOE).

De la multitud de definiciones y explicaciones que existen acerca de qué es la inclusión en términos de Educación, cabe destacar la dada por Ainscow (2001):

Un proceso de incremento de la participación de los alumnos en las culturas, currículos y comunidades de sus escuelas locales y de reducción de su exclusión de los mismos, sin olvidar, que la educación abarca muchos procesos que se desarrollan fuera de las escuelas. (p.293)

Y también, la dada por Arnáiz (1996):

La educación inclusiva puede ser definida como una actitud, como un sistema de valores, de creencias, no como una acción ni como un conjunto de acciones meramente técnicas. Se centran en cómo apoyar las cualidades y las necesidades de cada alumno y de todos los alumnos en la comunidad escolar, para que se sientan bienvenidos, seguros y alcancen éxito. (p. 27)

Teniendo presente estas definiciones, “las escuelas se convierten en escuelas para todos, en las que todos puedan participar y sean recibidos como miembros valiosos de las mismas” (Susino, 2005, p.36).

La inclusión en la escuela sería el primer paso hacia la plena inclusión del sujeto en la sociedad. Parrillas (2002) afirma que “la inclusión no se circunscribe al ámbito de la educación. Constituye una idea transversal que ha de estar presente en todos los ámbitos de la vida (social, familiar, etc.)” (p.24).

De hecho, es indiscutible que los centros ordinarios son lugares idóneos para desarrollar la parte afectiva y social de cualquier niño/a. Son partes esenciales en el desarrollo de un niño/a con necesidades específicas de apoyo educativo (NEAE) a las que debemos prestar un especial interés. Por medio de esa afectividad y socialización que se le proporcionará en los centros ordinarios, se conseguirá que esa persona exprese al máximo sus capacidades. Pero, no sólo se fomenta el desarrollo íntegro del alumno/a, sino que, también, no debemos olvidarnos de que es muy positivo para el profesorado. Estos efectos positivos en el profesorado se traducen en un mayor desarrollo tanto profesional como personal, como señalaba Murillo y Krichesky (2012).

Aunque fue la Ley Orgánica de Educación (LOE, 2006) la que supuso el impulso definitivo para que se velara por la inclusión dentro de los centros educativos, ya hubo pinceladas de este planteamiento en las anteriores leyes derogadas. Justo el paso previo lo encontramos en la Ley Orgánica de 3 de octubre de 1990, de Ordenación General del Sistema Educativo (LOGSE) donde se introdujo la Educación Especial dentro del sistema educativo ordinario, con lo cual, sólo existía un sistema educativo único.

Las aportaciones de algunos autores (García Pastor, 1995; Stainback y Stainback, 1999; Ainscow, 2001; Arnáiz, 2003) sobre los principios señalados

anteriormente, invitaron a una reflexión conjunta por parte de las personas directamente implicadas en el sistema educativo, así como de la sociedad en general, consiguiendo una mayor concienciación y una manera de actuar más acorde a esta ideología.

De hecho, de las cuatro modalidades que existen, López Torrijo (2009) considera sólo una de ellas como más restrictiva: Centro Específico de Educación Especial. Estos centros eran instituciones del Sistema Especial cuya creación tuvo lugar en los años 40 del siglo XX, separándose así de la Educación General.

Sobre la escolarización en los Centros Específicos de Educación Especial (C.E.E.E.) hay posturas a favor y en contra, pero se continúa ofertando, a pesar de sus rasgos menos inclusivos, para aquel alumnado con necesidades múltiples, severas y permanentes en el tiempo, cuyos apoyos y recursos en un centro ordinario no son suficientes para cubrirlas. Tal y como se expone en el anexo VII de las Instrucciones de 8 de marzo de 2017, la finalidad de estos C.E.E.E. es:

que el alumnado con NEE adquiera el máximo desarrollo, según sus posibilidades, de las competencias claves establecidas, proporcionándole una atención específica personalizada y constante, mediante unas medidas educativas y asistenciales extraordinarias o muy específicas, con recursos específicos, personales y materiales, no disponibles en los centros educativos ordinarios. (p.145)

Respecto a la modalidad de escolarización de Aula de Educación Especial en Centros Ordinarios, sus inicios se sitúan en la década de los ochenta (Ruiz, 2007) (Artiles et al., 2018), por la necesidad de crear estas aulas en las poblaciones alejadas de las grandes ciudades o muy apartadas de los Centros Específicos de Educación Especial. Estas aulas son denominadas como aulas especializadas, aulas abiertas especializadas y aulas de educación especial (Martínez, Porto y Garrido, 2019) o aulas enclave (Alemán, 2008), en función de la comunidad autónoma en la que se ubiquen.

De esta forma, se genera un recurso específico, dentro de un centro ordinario, que da respuesta al alumnado con discapacidad y simultáneamente permitía que pudieran compartir actividades complementarias, recreos y ciertas materias curriculares con el resto de compañeros/as. Y es así como se plasma en el anexo VII de las Instrucciones de 8 de marzo de 2017:

Que el alumnado con NEE adquiera el máximo desarrollo, según sus posibilidades, de las competencias clave establecidas, proporcionándole una atención específica personalizada que no es posible en el aula ordinaria, sin perjuicio de que se garantice la mayor integración en actividades comunes y curriculares con el resto del alumnado del centro. Esta posibilidad de integración del alumno o alumna variará en función de las necesidades educativas especiales que presente, de sus competencias y de los recursos personales especializados y materiales específicos que precise y se especificará en el apartado “Propuesta de atención educativa” del informe de evaluación psicopedagógica. (p.147)

Por lo tanto, es una buena opción que permite al alumnado con N.E.E. mantenerse dentro de los centros ordinarios favoreciendo la interacción con otros alumnos/as en diversas actividades (Pérez et al., 2008).

Sin embargo, Waitoller (2020) cree que existe una paradoja al hablar de educación inclusiva cuando separan a los estudiantes en aulas diferenciadas una vez que han sido incluidos en centros ordinarios dejando a un lado los específicos. Es decir, se les incluye para posteriormente excluirlos.

Pero, como señalaba Casanova (2011) una década después de haberse propiciado dicha reflexión por parte de los autores pro inclusión, existe todavía una falta de compromiso generalizado. La lucha por una escuela común que dé cobijo a la diversidad de alumnado que existe, tiene que terminar de ser una realidad. Este autor lo expresa así:

La educación inclusiva no se da espontáneamente por el hecho de que el niño tenga acceso abierto a la escuela ordinaria, sino que esa accesibilidad debe dirigirse al aprendizaje en plenitud de derechos y de igualdad de oportunidades con el resto de sus compañeros. Y para lograrlo, todavía nos falta compromiso generalizado y preparación en el conjunto del sistema educativo. (p. 18)

Además de tener que haber compromiso generalizado, Loreman et al. (2016), López Ruíz (2017) y Kakhuta (2018) señalan cómo el éxito de la educación inclusiva está sujeto a otras variables como pueden ser la actitud positiva, formación docente, recursos apropiados, políticas educativas, apoyo familiar, capacidad de liderazgo, etc.

Como bien ponen por título a uno de sus artículos Ainscow y Echeita (2001), “La educación inclusiva como derecho”, el recibir una educación inclusiva es un derecho para todas las personas. Estas palabras las subraya Barrios de la Puente (2009) en las conclusiones de su artículo “Hacia una escuela inclusiva para todos” donde afirma que “la educación inclusiva es un derecho que garantiza la dimensión más humana de nuestra sociedad, es una exigencia de nuestro modelo económico y un factor de prevención de la exclusión social” (p.30). De esta manera, se tenderá siempre a que se cumpla este derecho sin perder de vista la preocupación por que todas las necesidades sean cubiertas.

II.1.1 Aproximación Conceptual y revisión legislativa

Los centros específicos de Educación Especial han sido definidos en el art. 111.4 de la LOE como “centros que ofrecen la enseñanza a alumnado con necesidades educativas especiales, que no pueden ser atendidas en el marco de las medidas de atención a la diversidad de los centros ordinario”.

Y, a nivel autonómico, se recoge la definición en el art. 113.5 de la Ley de Educación de Andalucía donde se apunta a la misma idea de especificación: “con objeto de proporcionar la respuesta educativa adecuada, este alumnado podrá escolarizarse en aquellos centros que dispongan de recursos específicos que resulten de difícil generalización”.

Por su parte, las aulas específicas de Educación Especial comenzaron su andadura en la década de los ochenta (Ruíz, 2007). Esta modalidad es una opción de escolarización que favorece la inserción social y comunitaria, mantiene la vinculación con su entorno y con su familia. Es la más adecuada para aquellos escolares que no requieren atención constante por parte de profesionales especializados, diferentes al profesorado, ni uso de equipamientos e instalaciones específicas que normalmente solo están disponibles en los centros específicos de Educación Especial (Ramírez, 2010).

Por lo tanto, una de las grandes diferencias entre las dos modalidades definidas: centros específicos de Educación Especial y aulas específicas, radica en que en éstas últimas se intenta llevar a cabo una inclusión parcial o total en el aula ordinaria

(Martínez, 2000). Esta idea de mantener al alumno/a en las Aulas Específicas en centros ordinarios es defendida también por Pérez et al. (2008) quienes consideran que así se favorece la interacción con otros alumnos en diversas actividades. Artileset al. (2018) subrayan esta misma idea añadiendo las posibilidades de convivencia y socialización.

A pesar de las mejoras que ofrecen las aulas específicas en centros ordinarios con respecto a las de los centros de Educación Especial, en un estudio llevado a cabo por Arnáiz y Caballero (2020) se concluye que:

esta medida específica no garantiza plenamente el derecho a una educación inclusiva para el alumnado escolarizado en las Aulas Específicas, ya que la presencia en el aula ordinaria de estos alumnos es a tiempo parcial y no a tiempo completo, tal y como sería deseable. (p.207)

En este mismo trabajo, “Estudio de las Aulas Abiertas Especializadas como Medida Específica de Atención a la Diversidad”, otra de las conclusiones obtenida gracias a las aportaciones de los profesionales es que el alumnado escolarizado en estas Aulas Específicas no tendría un mayor aprendizaje si estuvieran escolarizados en un Centro Específico.

En cambio, un punto en común entre estas modalidades C y D es la agrupación del alumnado con diversidad funcional en una misma aula. Pero hubo autores los cuales no se rinden a esta “segregación” que llevan implícitas las dos modalidades. Más aún los Centros Específicos de Educación Especial cuyas posibilidades de inclusión en aulas ordinarias eran casi inexistentes.

Por este motivo quisieron resaltar la funcionalidad que se estaba dando a los centros educativos de Educación Especial en algunos países europeos. Una funcionalidad centrada en prestar a los centros educativos ordinarios apoyos y rehabilitadores. Pero, además, completaban a los centros ordinarios facilitándoles el uso de materiales, recursos y tecnologías adaptadas, apoyando a los familiares, formando a los profesionales, facilitando la inserción laboral y atención de las personas adultas que no pueden recibirla dentro del sistema ordinario, etc. Así, pasaron a llamarse Centros de Recursos (también denominados “de Expertos” o “de Conocimiento”).

Uno de estos autores fue López-Torrijo (2009) quien subrayó esa reconversión de los Centros Específicos en Centros de Recursos algo que, como acabamos de

comentar, estaba despuntando a nivel europeo: “La reconversión de estos Centros Específicos en Centros de Recursos, con la finalidad de orientar y completar los servicios especializados de los centros ordinarios de su región o comarca, tal y como propusiera el Informe Warnock.” (p.7)

Además, en la investigación que llevó a cabo en varios países europeos y que plasmó en su artículo: “La inclusión educativa de los alumnos con discapacidades graves y permanentes en la Unión Europea”, apuntaba como un futuro reto en el que habría que trabajar el mejorar los servicios ofertados por las escuelas ordinarias:

Es urgente mejorar la calidad de los servicios ofertados en las escuelas ordinarias y liberar de la obsesión por los resultados académicos, a fin de superar la derivación de los alumnos/as con necesidades educativas especiales a la escolarización en el modelo específico (centro o aula). (López-Torrijo, 2009 p.15)

El desarrollo de la Ley Orgánica para la Mejora de la Calidad Educativa (LOMCE, 2013) fue definitivamente lo que obligó a replantearse el papel de los centros de Educación Especial. Manteniéndose tal y como estaban organizados y estructurados hasta este momento, no tenían cabida dentro del Sistema Educativo actual donde se respiraba inclusión.

En la actualidad, la Ley Orgánica por la que se Modifica la LOE (LOMLOE, 2020) vuelve a abrir la brecha sobre los centros específicos de Educación Especial. Considera que en un plazo de diez años los centros ordinarios pueden atender al alumnado con discapacidad, dejando a los centros de Educación Especial “de referencia y apoyo”. Son numerosos los intentos por eliminarlos y reubicar a su alumnado dentro de los centros ordinarios para que así la educación inclusiva termine de ser una realidad y cobre un sentido real. Todavía no se ha conseguido porque se trata de un proceso complejo y tedioso que requiere de mucho tiempo y depende de muchos factores. Además, sigue habiendo posturas contrarias que no creen que este cambio sea posible.

Pero, es posible y factible tal y como señala Sánchez Caballero (2019), que muestra como la región canadiense de Nueva Escocia no cuenta con centros de Educación Especial desde los años 80. Gracias a las múltiples apariciones por todo el

mundo del canadiense Gordon Porter, Director de Inclusive Education Canada y uno de los grandes defensores de la inclusión, se está conociendo cómo se pudo llevar a cabo esta transición para así tenerlo como modelo para un posible cambio en otros países. Y, una de las claves que da para conseguir eliminar los centros específicos de Educación Especial es la necesidad imperiosa de proporcionar apoyos a los centros ordinarios y, en concreto, al profesorado que lo constituye. Esta idea está latente en la frase expresada por Porter (2018): “Los profesores quieren ser inclusivos, pero necesitan apoyos.”

Esta afirmación hecha por Porter (2018) es opuesta a un estudio de Medina García (2017) donde se concluía que el 50% de los profesores son “indiferentes” a la atención a la diversidad y uno de cada seis (16%) está en desacuerdo con la inclusión.

Así pues, los motivos reales que puedan estar “obstaculizando”, de una u otra manera, la eliminación definitiva de los centros específicos para alcanzar la total inclusión a la que se aspira son diversos. Por una parte, puede deberse a motivos económicos, pero también a razones políticas o de índole social.

Paralelamente, siguen existiendo las aulas específicas de Educación Especial en los centros ordinarios las cuales tienen las mismas características, funciones y objetivos que en los centros específicos. Aulas específicas que van incrementando su número cada año. De las 56 aulas específicas (16 de alumnado con Trastorno del Espectro Autista (TEA) y el resto para el alumnado con pluridiscapacidades) tanto de la Etapa de Primaria como Secundaria de Huelva y provincia que existían en el curso 2020-21, se ha aumentado en 5 unidades más (3 de aula específica para alumnado con TEA y 5 aulas para alumnado con pluridiscapacidades), siendo un total de 61 unidades.

Revisión legislativa

Respecto a las leyes a nivel nacional, las relacionadas con centros específicos y aulas específicas que siguen estando en vigor son la Ley 9/99, de 18 de noviembre, de Solidaridad en la Educación (anteriormente nombrada) y, actualmente, la Ley Orgánica de Modificación de la Ley Orgánica de Educación (LOMLOE), de 30 de diciembre de 2020, que deroga a la LOMCE (Ley Orgánica para la Mejora de la Calidad Educativa) considerando y modificando la anterior LOE (Ley Orgánica de Educación).

La LOMCE puso énfasis en la búsqueda de una educación de calidad que fuera la base para alcanzar la igualdad y la justicia social. Para alcanza este fin, se reconoce

las diferencias existentes entre el alumnado y se potencia el talento de cada uno. Pero ni esa ley ni la actual LOMLOE, han perfilado cuál sería la escolarización y atención educativa más adecuada para las personas con discapacidades graves. Tal y como apunta Parrilla (2020), sigue abierto el debate sobre cuál debería ser la respuesta educativa más eficaz para escolarizar al alumnado con necesidades graves y permanentes.

Estos contextos específicos, modalidad de escolarización C y D, están bajo el amparo legal de la Orden del 19 septiembre de 2002. Esta Orden regula la elaboración del Proyecto Curricular de los centros específicos de Educación Especial y de la programación de las aulas específicas de Educación Especial en los centros ordinarios. Deja patente la importancia de que la respuesta educativa que se les proporcione debe ajustarse a las posibilidades de aprendizaje y de desarrollo del alumnado con el objeto de satisfacer sus necesidades específicas. Una respuesta tan específica requerirá una adaptación muy significativa de los currículos de Infantil, Primaria y Secundaria.

Cabe también señalar el Decreto 147/2002, de 14 de mayo, por el que se establece la ordenación de la atención educativa a los alumnos y alumnas con necesidades educativas especiales asociadas a sus capacidades personales en los aspectos relativos a la escolarización, a las enseñanzas y al empleo de recursos humanos y medios materiales específicos. Dicho Decreto pretende dar cuerpo a leyes anteriores como son la Ley Orgánica 1/1990, de 3 de octubre, de Ordenación General del Sistema Educativo, Ley Orgánica 9/1995, de 20 noviembre de la participación, la evaluación y el gobierno de los centros docentes y la Ley 9/1999, de 18 de noviembre, de Solidaridad en la Educación.

Y centrándonos a nivel autonómico, aquí en Andalucía las leyes que respaldan estas modalidades de escolarización son la Ley 17/2007, de 10 de diciembre, de Educación en Andalucía y, más recientemente la Ley 4/2017, de 25 de septiembre, de los Derechos y la Atención a las Personas con Discapacidad en Andalucía. Esta última ley reconoce a las personas con discapacidad los mismos derechos que tiene el resto de la población y reorienta las actuaciones públicas a un modelo social basado en las capacidades e interacción con el entorno. También promueve el respeto a la diversidad desde el reconocimiento del valor de las personas con funcionalidades diferentes respecto a la mayoría. Como bien detalla dicha Ley: “Esta orientación implica un

cambio fundamental de las políticas públicas, que han de dirigir sus objetivos a lograr la accesibilidad universal, proporcionando los apoyos necesarios para alcanzar con criterios de equidad y sostenibilidad a fin de avanzar hacia la vida independiente y hacia una sociedad plenamente inclusiva.”

En el intervalo temporal de estas dos leyes, se firmó el Acuerdo del 20 de marzo de 2012, del Consejo de Gobierno, por el que se aprobó el Plan de Actuación para la Mejora de la Atención Educativa al alumnado escolarizado en centros específicos de Educación Especial en Andalucía 2012/15. Gracias a este Plan, se ha pretendido dar un impulso al trabajo que se desarrolla en estos centros, revisando y actualizando la ordenación de sus enseñanzas y sus modelos de organización interna, así como sus relaciones de colaboración con otras instituciones.

Y, más recientemente, los centros específicos y aulas específicos de Educación Especial se apoyan en las Instrucciones de 8 de marzo de 2017, de la Dirección General de Participación y Equidad, por las que se actualiza el protocolo de detección, identificación del alumnado con necesidades específicas de apoyo educativo y organización de la respuesta educativa. Se ofrecen propuestas como las orientaciones desde la estimulación del desarrollo en las edades más tempranas, hasta la organización de la respuesta educativa del alumnado en centros ordinarios y centros específicos, pasando por la detección de indicios de necesidades específicas de apoyo educativo, la realización de la evaluación psicopedagógica o la elaboración de los dictámenes de escolarización.

Sin embargo, lo más novedoso en cuanto a estos aspectos referentes a la Atención a la Diversidad lo encontramos en la Orden de 15 de enero de 2021, por la que se desarrolla el currículo correspondiente a la etapa de Educación Primaria en la Comunidad Autónoma de Andalucía, que regula la atención a la diversidad y establece la ordenación de la evaluación del proceso de aprendizaje del alumnado (BOJA 18/01/2021). Uno de los puntos importantes a destacar es el que se encuentra en su artículo 4 (apartado 5) donde se habla de potenciar el Diseño Universal del Aprendizaje (DUA) para garantizar una efectiva educación inclusiva, permitiendo el acceso al currículo a todo el alumnado que presente necesidades específicas de apoyo educativo. El DUA ya está presente en el currículum de los sistemas educativos de países como

Portugal, Italia o Reino Unido, tal y como reveló una investigación llevada a cabo por Echeíta y Simón (2020).

Y, por último, cabe hacer una especial mención a las Instrucciones del 6 de octubre de 2021 de la Dirección General de Atención a la Diversidad, Participación y Convivencia Escolar, por lo que se establece el procedimiento para la autorización y el desarrollo de experiencias de escolarización combinada de alumnado con necesidades educativas especiales en Andalucía. Estas Instrucciones dan las pautas necesarias para que un alumno/a puede beneficiarse tanto de los centros ordinarios como de los específicos dividiendo su jornada escolar entre ambos contextos.

Todos estos Decretos, Órdenes y Leyes regulan las normas, organización y funcionamiento de los centros específicos de Educación Especial, así como las aulas específicas que existen en los centros ordinarios. De esta manera, se unifican criterios para trabajar en la misma línea, aunque luego gocen de cierta autonomía para terminar de perfilar y tomar decisiones.

NORMATIVA	
NACIONAL	AUTONÓMICA
Ley Orgánica de Educación (LOMLOE), de 30 de diciembre de 2020	Ley 17/2007, de 10 de diciembre, de Educación en Andalucía Orden de 15 de enero de 2021
Ley 9/99, de 18 de noviembre, de Solidaridad en la Educación	Ley 4/2017, de 25 de septiembre
Orden del 19 septiembre de 2002	Orden de 15 de enero de 2021
Decreto 147/2002, de 14 de mayo	Instrucciones de 8 de marzo de 2017
	Instrucciones del 6 de octubre de 2021
	Acuerdo del 20 de marzo de 2012

Tabla 2. Normativa referente a Aulas Específicas de Educación Especial en centros ordinarios o específicos. Fuente: elaboración propia.

II.1.2 Niveles de enseñanza, currículo, características y organización

Es unánime la opinión de todos los profesionales implicados en la atención del alumnado con necesidades específicas de apoyo educativo sobre el momento en el que se les debe comenzar a dar una respuesta educativa. Autores como Shonkoff y Meisels (2000), Gómez et al. (2003), Milla y Mulas (2005), Aranda (2008), Perpiñán (2018) defienden que se les debe proporcionar una atención temprana y, por este motivo, los niños con necesidades específicas de apoyo educativo (NEAE) de 0 a 3 años se escolarizarán en régimen de integración en los centros infantiles ordinarios.

¿Pero qué ocurre con los niños/as a partir de los 3 años de edad? Con aquellos/as con edades comprendidas entre los 3 y 6 años se debería de seguir el mismo criterio, pero no siempre es así. Cabe la posibilidad de que estén escolarizados en centros específicos de Educación Especial si así el dictamen de escolarización resultante de la evaluación psicopedagógica lo indica. Y también cabe la posibilidad de que se beneficie de una escolarización combinada (Instrucciones del 6 de octubre de 2021), la cual consiste en pasar parte del tiempo en un centro ordinario y parte en un centro específico. Ambos contextos les aportaría beneficios como, por ejemplo, la socialización que recibirían en el ordinario (Durán, 2009) y los recursos tan específicos que podrían aprovechar el específico (Ramírez, 2010).

Pero, aún tratándose de una idea que a priori puede resultar la más idónea, sobre todo cuando hablamos de un alumnado de tan corta edad como es el que se encuentra en la franja de 3 a 6 años, no termina de ser una realidad. A pesar de que la Administración Educativa se ha posicionado a favor como dejó patente en el artículo 32 del Decreto 147/2002 sobre la ordenación de las necesidades educativas especiales asociadas a capacidades personales: “la Administración Educativa promoverá experiencias de escolarización combinada entre centros ordinarios y centros específicos de Educación Especial, cuando esta modalidad satisfaga las necesidades educativas especiales del alumnado que participe en ellas.” Alternar ambos Centros requiere, entre otros aspectos, de una gran organización de tiempos, coordinación de los profesionales y una implicación por parte de la familia. Además, el alumnado aspirante a esta modalidad de escolarización debe cumplir una serie de criterios, como puede ser el necesitar de recursos con los que sólo cuente el Centro Específico (Ramírez, 2010) o el requerir una gran estimulación a nivel social por parte de sus iguales que sólo podría recibirlo

formando parte su grupo-iguales en un Centro Ordinario. Partidarios de esta unión entre inclusión y aprendizaje y, por lo tanto, el uso de una metodología que invite al desarrollo de habilidades sociales está Durán (2009). Metodología basada en aprendizaje cooperativo, trabajo en equipo y fomento de la interacción social. Ese espíritu de cooperación y coordinación es el que debe primar entre los centros para fomentar la modalidad de escolarización combinada. “Por extensión, cuando los centros cooperan entre sí, se ayudan y empiezan a compartir alumnos, recursos y conocimientos, se encuentran con un respaldo inigualable para adentrarse en el maremágnum de los cambios y las innovaciones.” (Echeíta et al., 2004, p.51)

Es una modalidad con un alto grado de dificultad a la hora de llevarla a cabo y destinada únicamente a un grupo muy reducido de alumnos/as, aptos para esa escolarización combinada. En los centros educativos de Huelva y provincia no conocemos que se haya puesto en marcha este tipo de modalidad de escolarización, a pesar de haber habido algún alumno/a propicio para ello. Por el contrario, en el Principado de Asturias sí que se está aplicando desde el año 2005 según se recoge en el artículo “Modalidad de escolarización combinada desde la óptica de los profesionales de la educación: validación de una escala” escrito por Castro et al. (2017).

Es el Equipo de Orientación Educativa (E.O.E.) quien se encarga de realizar la evaluación del alumno/a y dictaminar cuál es la modalidad de escolarización más idónea para él/ella. Entre las posibilidades que se barajan, se tiende a elegir la más inclusiva, pero si no es posible por las características del alumno/a, se deriva a un centro específico de Educación Especial a pesar de ser la opción más restrictiva.

En el caso de estar en un centro específico de Educación Especial, el alumnado de edades comprendidas entre 3 y 6 años correspondientes al segundo ciclo de Infantil, tendría una programación basada en el primer ciclo (0-3 años) de dicha etapa de Infantil en la mayoría de los casos. Estos contenidos, y otros ampliados hacia el segundo ciclo de Infantil e incluso primer ciclo de Primaria, son también trabajados por aquel alumnado perteneciente a la Educación Básica Obligatoria (E.B.O.) según la organización de las enseñanzas que veremos a continuación.

La organización de las enseñanzas en los Centros Específicos difiere mucho de la de los Centros Ordinarios. Se basa en el artículo 30.3 del Decreto 147/2002, de 14 de mayo, por el que se establece la ordenación de la atención educativa de los alumnos/as

con necesidades educativas especiales asociadas a sus capacidades personales. En él se recoge que se dividirá en la etapa de la Educación Básica Obligatoria, la cual a su vez se dividirá en ciclos, y en la etapa de la Transición a la Vida Adulta. También se indica que los referentes para el Proyecto Curricular serán las enseñanzas de la Educación Infantil y Primaria, dando cabida al desarrollo de las capacidades de la Educación Secundaria Obligatoria.

Por lo tanto, dentro de la Educación Básica Obligatoria (6-16 años) encontramos tres ciclos distintos. El primer ciclo es de 6 a 10 años y tendrá por finalidad básica la estimulación del desarrollo en sus diferentes ámbitos y la adquisición de una imagen de sí mismo y los hábitos básicos de comportamiento que permitan al alumno/a establecer una relación comunicativa con el entorno. El referente para el Proyecto Educativo será el correspondiente a la Educación Infantil establecido en el Decreto 428/2008, de 29 de julio, por el que se establece la ordenación y las enseñanzas correspondientes a la Educación Infantil en Andalucía.

El segundo ciclo tiene alumnado con edades comprendidas entre los 10 y 13 años. La finalidad de este ciclo será consolidar las capacidades cognitivas básicas y la capacidad de comunicación oral o mediante sistemas aumentativos. De igual modo, se dirigirá hacia la adquisición de las habilidades sociales y escolares funcionales que permitan su autonomía en los contextos familiares, escolares y comunitarios. La adquisición de los aprendizajes instrumentales podrá ser también un objetivo de este ciclo, siempre que sea posible. El currículo en el que se basa es en el de la Etapa de Infantil o al primer ciclo de la Etapa de Educación Primaria establecido en la Orden de 15 de enero de 2021 el que se plasma el currículo de Educación Primaria en la Comunidad Autónoma de Andalucía determinando aspectos de la atención a la diversidad, la ordenación de la evaluación del proceso de aprendizaje del alumnado y el proceso de tránsito entre distintas etapas educativas.

En el tercer ciclo están escolarizados los alumnos/as entre 13 y 16 años. Este ciclo tendrá como finalidad consolidar la capacidad comunicativa, el manejo de técnicas instrumentales básicas, la adquisición de habilidades y destrezas laborales, la autonomía personal en el ámbito doméstico, autonomía en la sociedad en la que vivimos y el aprovechamiento de los recursos sociales, deportivos y culturales de la comunidad tal y como se recoge en la Orden del 19 de septiembre de 2002 por el que se regula el

Proyecto Curricular en Centros y Aulas Específicas de Educación Especial. El referente curricular correspondería a la Educación Primaria recogido en el Decreto 97/2015, de 3 de marzo y, en su caso, a la Educación Secundaria Obligatoria recogido en el Decreto 111/2016, de 14 de junio, por el que se establece la ordenación y el currículo de la Educación Secundaria Obligatoria en la Comunidad Autónoma de Andalucía.

Según la evolución del alumnado, el Equipo Directivo del centro tiene la potestad de decir la permanencia o no en alguno de los ciclos descritos anteriormente por uno o dos cursos más, tal y como se recoge en el artículo 30.2 del Decreto 147/2002 de 14 de mayo.

Con este tercer y último ciclo, se cierra la etapa de la Educación Básica Obligatoria para dar comienzo a la etapa de la Transición a la Vida Adulta. Esta etapa comprende alumnado entre los 16 y 21 años que serán agrupados atendiendo al nivel de aprendizaje, según el ritmo y estilo de aprendizaje, las habilidades y competencias que tengan y el nivel de interacción en el grupo.

En estos últimos años se hará un mayor énfasis en las competencias relacionadas con el desempeño profesional. Se intentarán que adquieran competencias laborales específicas para así poderlas desempeñar tras su salida del Centro Educativo. Así pues, se pueden encontrar talleres sobre carpintería, electricidad, informática, hogar, agricultura, textil, cerámica, etc.

Además, los programas desarrollados en la etapa de la Transición a la Vida Adulta se enfocarán en la autonomía personal y la inclusión del alumnado en la sociedad actual.

A modo de resumen, la siguiente tabla recoge la estructuración de las Etapas comentadas:

ETAPA	EDAD	FINALIDAD
FORMACIÓN BÁSICA OBLIGATORIA PRIMER CICLO	6-10 AÑOS	Estimular el desarrollo en sus diferentes ámbitos y la adquisición de una imagen de sí mismo y los hábitos básicos de comportamiento que permitan al alumno/a establecer una relación comunicativa con el entorno.

FORMACIÓN BÁSICA OBLIGATORIA SEGUNDO CICLO	10-13 AÑOS	Consolidar las capacidades cognitivas básicas y la capacidad de comunicación oral o mediante sistemas aumentativos. De igual modo, se dirigirá hacia la adquisición de las habilidades sociales y escolares funcionales que permitan su autonomía en los contextos familiares, escolares y comunitarios. La adquisición de los aprendizajes instrumentales podrá ser también un objetivo de este ciclo, siempre que sea posible.
FORMACIÓN BÁSICA OBLIGATORIA TERCER CICLO	13-16 AÑOS	Consolidar la capacidad comunicativa, el manejo de técnicas instrumentales básicas, la adquisición de habilidades y destrezas laborales, la autonomía personal en el ámbito doméstico, autonomía en la sociedad en la que vivimos y el aprovechamiento de los recursos sociales, deportivos y culturales de la comunidad
TRANSICIÓN A LA VIDA ADULTA	16-21 AÑOS	Desarrollo de competencias relacionadas con el desempeño profesional, la autonomía personal y la inclusión del alumnado en la sociedad actual.

Tabla 3. Etapas de las aulas y centros específicos de Educación Especial. Fuente: elaboración propia.

La decisión sobre qué alumnado pertenece a cada nivel de enseñanza viene determinado por las características que poseen, así como a los criterios organizativos decididos a nivel de centro.

Características y Organización

Las necesidades que presenta un niño/a pueden ser de muy distinta etiología y temporalidad. Es por ello que, tal y como se define en el título II, capítulo I, art. 71 de la LOMLOE (2020), se denomina Alumnado con Necesidades Específicas de Apoyo Educativo (ACNEAE) a:

El alumnado que requiere una atención educativa diferente a la ordinaria por presentar necesidades educativas especiales, por retraso madurativo, por trastorno en el desarrollo del lenguaje y la comunicación, por trastornos de la atención o el aprendizaje, por desconocimiento grave de la lengua de aprendizaje, por encontrarse en situación de vulnerabilidad socioeducativa, por

sus altas capacidades intelectuales, por haberse incorporado tarde al sistema educativo, o por condiciones personales o de historia escolar.

Dentro de este gran grupo encontramos al Alumnado con Necesidades Educativas Especiales (ACNEE) que es definido por Alfonso (2010) como “aquel/la que requiere, por un periodo de escolarización o a lo largo de toda ella, de determinados apoyos y atenciones educativas específicas por padecer discapacidades físicas, psíquicas, sensoriales o por manifestar graves trastornos de personalidad o conducta.” (p.2)

Posteriormente, se ha ido perfilando una definición más exacta de este tipo de alumnado quedando la definitiva recogida en normativa en el artículo 73 de la LOMLOE (2020). Dicha ley define al alumnado con necesidades educativas especiales como:

aquel que afronta barreras que limitan su acceso, presencia, participación o aprendizaje derivadas de discapacidad o de trastornos graves de conducta de la comunicación y del lenguaje, por un periodo de su escolarización o a lo largo de toda ella, y que requiere determinados apoyos y atenciones educativas específicas para la consecución de los objetivos de aprendizaje adecuados a su desarrollo. (p.108)

El alumnado escolarizado tanto en aulas específicas en los centros ordinarios (modalidad C) y aquel en centros Específicos de Educación Especial (modalidad D) se incluye en ese subgrupo denominado ACNEE.

Antes de tomar la decisión de escolarizar a un alumno/a en las modalidades C o D ha de asegurarse que cumple una serie de criterios que detallamos a continuación y que vienen recogidos en el anexo VII de las Instrucciones del 8 de marzo de 2017.

Como se ha comentado anteriormente, el alumnado perteneciente al segundo ciclo de Educación Infantil, sólo de manera excepcional, pasará a formar parte de un centro específico si tiene una serie de necesidades educativas especiales asociadas a condiciones personales de discapacidad donde la afectación es profunda tanto a nivel psicomotor, comunicativo, cognitivo como social. Además, se tiene en consideración que requieran de asistencia médica y su nivel de autonomía como conducta adaptativa precisen de una atención específica permanente, tal y como se recoge en el anexo VII

“Criterios para la propuesta de modalidad de escolarización” del protocolo que se encuentra en las Instrucciones de 8 de marzo de 2017. (Ver anexo 1)

Y, siguiendo con dicho protocolo, en cuanto al alumnado cuyas edades corresponden a la Educación Básica Obligatoria (6-16 años), el criterio a seguir es que presente grave afectación en los procesos de desarrollo psicomotor, cognitivo, comunicativo, afectivo y social y/o necesidad de asistencia médica que exige de una Adaptación Curricular Individualizada (ACI) en grado extremo. Además, debe implicar la intervención permanente de recursos personales especializados y materiales específicos y/o ayudas técnicas.

Por lo tanto, el perfil del alumnado matriculado en los centros o aulas específicas de Educación Especial suele ser con diversidad funcional severa y múltiple y permanente, con grave afectación en todas o la mayoría de las áreas del desarrollo requiriendo así de unos recursos personales y materiales muy específicos que le proporcionen la respuesta más ajustada posible a sus necesidades.

Pero no debemos olvidarnos de que, en algunas ocasiones, “la escolarización no depende tanto de las necesidades y posibilidades del alumno, como de la oferta educativa a la que tiene acceso por circunstancias sociales, geográficas” (Gómez, 2018, p. 103). Es decir, las características del alumnado no son determinante en la elección de modalidad, sino que existen otros criterios que también se barajan.

La respuesta para cubrir las necesidades de este alumnado puede venir dada de muy distintas formas, pero todas suelen cumplir el concepto de Calidad de Vida propuesto por Schalock y Verdugo (2003). Cumplir con ese concepto significaría estar trabajándole al alumno/a estas ocho dimensiones: bienestar emocional, bienestar material, bienestar físico, relaciones interpersonales, inclusión social, desarrollo personal, autodeterminación y derechos.

Y, más recientemente, incorporado en la Orden del 15 de enero de 2021, se aplica el Diseño Universal del Aprendizaje planteado por Elizondo (2018) en el que se resaltan las capacidades y fortalezas del alumnado dejando a un lado el prejuicio más limitante que existe como es la baja expectativa. Este planteamiento cuyas raíces proceden de fundamentos neurocientíficos, aboga por tres principios: proporcionar múltiples formas de implicación en la práctica docente, de representación y de acción y

expresión. Es definido como “un enfoque basado en la investigación para el diseño del currículo; es decir, objetivos, método, materiales y evaluación, que permite a todas las personas desarrollar conocimientos, habilidades y motivación e implicación con el aprendizaje”. (Alba et al., 2014, p.9)

Gracias a esta amplitud de aspectos, se genera una organización que bien puede valer para cualquier alumno/a posea las características que posea. Se hace extensible a todo el alumnado, recibiendo cada uno la respuesta más apropiada a sus características.

Por lo tanto, la clave está en la organización y su carácter decisivo y único en la respuesta que dé al alumnado.

Pero, una vez vistas la organización de las etapas, ¿cómo se realizan los agrupamientos de cada aula? Los criterios de agrupamiento del alumnado difieren en gran medida de aquellos criterios aplicados en un centro ordinario. Se harán en función de la similitud de la edad, de la discapacidad que posean o del tratamiento. Aunque en principio estos son los criterios generales, cada centro de manera particular posee autonomía pedagógica, de organización y gestión para establecer los agrupamientos que considere mejor tal y como se recoge en el art. 125 de la Ley de Educación de Andalucía (LEA) 17/2007, 10 de diciembre: “Los centros docentes contarán con autonomía pedagógica, de organización y de gestión para poder llevar a cabo modelos de funcionamiento propios, en el marco de la legislación vigente, en los términos recogidos en esta Ley y en las normas que la desarrollen.”

Centrándonos en esa autonomía pedagógica, de gestión y organización, dejaremos a un lado la de los centros ordinarios que es donde se ubican las aulas específicas para poner el foco en la que afecta a los centros específicos por sus peculiaridades.

La organización cobra gran relevancia por la variedad de agentes que participan dentro de los mismos. Todas las decisiones que se toman respecto a la disposición de los recursos materiales y personales se recogen en el Proyecto Educativo, documento que sirve de guía a la totalidad del claustro.

Salvando ciertas diferencias que pueden aparecer entre los distintos centros, el organigrama queda dispuesto de la siguiente manera:



Ilustración 1. Organigrama de un centro específico de Educación Especial. Fuente: elaboración propia.

Como se puede apreciar en esta *ilustración 1*, se compone de órganos colegiados, unipersonales y auxiliares; también, por auxiliar de carácter técnico-pedagógico, de apoyo a la acción educativa y de carácter administrativo y económico. El trabajo conjunto de todos los miembros de este organigrama se traduce en una buena respuesta a las necesidades del alumnado. Sin embargo, no será totalmente adecuada y ajustada sin la otra parte implicada en el proceso de enseñanza-aprendizaje: la familia. Se hace necesario planificar las actuaciones dirigidas a la misma y, para ello, el Proyecto Educativo (P.E.) le dedica un apartado.

Aunque, no sólo se plasma la importancia de la familia en el P.E. sino también en el Reglamento de Organización y Funcionamiento (R.O.F.), así como en el Proyecto de Gestión (P.G.). Todos estos documentos definen el perfil de cada Centro Específico, sin olvidarnos de que todos poseen una base común compuesta por una serie de principios fundamentales recogidos en el Acuerdo del 20 de marzo de 2012, por el que

se aprueba el Plan de Actuación para la Mejora de la Atención Educativa al alumnado escolarizado en Centros Específicos de Educación Especial en Andalucía 2012-2015:

- Principio de inclusión.
- Principio de normalización.
- Personalización y flexibilización de la enseñanza.
- Interdisciplinariedad.
- Colaboración.
- Formación del profesorado y del resto de profesionales.

Como bien resalta Tamarit (2017), la acción educativa tiene dos protagonistas: el alumnado y sus familias, considerando por igual sus necesidades, su voluntad y sus derechos.

Es por este motivo, que los servicios ofertados en los centros específicos de Educación Especial están dirigidos principalmente a la subsanación de necesidades del alumnado, pero, también, una parte de sus servicios se hace extensible a las familias.

II.1.3 Servicios que ofertan y profesionales implicados

Recordemos que los centros específicos de Educación Especial destacan por la especialización de recursos que poseen tanto a nivel material como personal. Gracias a contar con este abanico de medios poco comunes en los centros ordinarios, se pueden ofertar servicios que den respuesta a las necesidades de su alumnado. (Fernández et al., 2014; Luque-Parrra y Luque-Roja, 2013)

A- Servicios ofertados

Por las limitaciones a nivel de movilidad de la mayoría del alumnado, uno de los servicios más demandado es el de sesiones de fisioterapia. Son impartidas por un/a fisioterapeuta educativo que es “el fisioterapeuta que desempeña sus funciones integrado en las estructuras educativas públicas, concertadas o privadas para facilitar el acceso al currículo del alumnado con necesidades educativas especiales, principalmente de aquellos con discapacidad física.” (Ruíz, 2015, p.10)

En los centros específicos de Educación Especial, esta figura permanece en el centro toda la jornada laboral por el número elevado de alumnos/as que requieren su servicio. Así, es expuesto por Ruíz (2015):

El trabajo de los fisioterapeutas en centros específicos (Educación Especial) implica a un gran número de alumnos que por sus características necesitan de mayor tiempo de apoyo, por ello su labor en Centros Públicos de Educación Especial suele ocupar toda la jornada laboral en ese mismo centro. (p. 13)

Este profesional se enmarca dentro de la Fisioterapia Educativa definida por Cánovas & Salazar González (2002) como la aplicación de los conocimientos específicos de la disciplina de la Fisioterapia a niños/as con necesidades educativas especiales de carácter motriz durante el periodo escolar, a través de un enfoque de actuación interdisciplinar para facilitar al niño la consecución de los objetivos establecidos en el currículo educativo (autonomía, independencia, socialización, etc.).

La valoración del niño/a que acuda a las sesiones de fisioterapia dentro de esta modalidad D, está acorde a las limitaciones motoras que padezca. Así, “el fisioterapeuta puede determinar qué tipo de método utilizará para obtener resultados óptimos que beneficien la evolución del paciente.” (Póo, 2008, p.275-276)

Pero, no únicamente los fisioterapeutas educativos se encargan de la valoración del alumnado con diversidad funcional motora, también son otras las funciones que desempeñan. Estas han sido enumeradas por Ruíz (2015):

- estimular para desarrollo psicomotor del niño desde las etapas primeras de su escolarización.
- solicitar y adaptar los recursos necesarios para lograr la mayor inclusión en el centro.
- planificar un eventual futuro profesional en algunas de las modalidades que se oferten en el centro.
- adaptar y solicitar las Ayudas Técnicas.
- fomentar la autonomía para las actividades de la vida diaria y desplazamientos.

- prevenir deformidades articulares y otros problemas derivados de una mala colocación o posicionamiento en el periodo que el alumno pasa en el centro educativo.

Por lo tanto, se trata de un servicio esencial en la dinámica y organización de los Centros Específicos de Educación Especial.

Otro servicio con el mismo grado de demanda es el de Audición y Lenguaje impartido por un maestro/a de Audición y Lenguaje y, siempre que es posible, el número de profesionales en esta área se incrementa a dos o más. Casi la totalidad del alumnado de un centro específico tiene dificultades a nivel comunicativo siendo imprescindible competencias en esta área. En multitud de ocasiones se recurre a Sistemas Alternativos y Aumentativos de Comunicación. Siguiendo a Tamarit (1989), la Comunicación Alternativa y Aumentativa (CAA) es definida como:

Aquel conjunto estructurado de códigos no vocales, necesitados o no de soporte físico, los cuales, mediante procedimientos específicos de instrucción, sirven para llevar a cabo actos de comunicación (funcional, espontánea y generalizable) por sí solos, o en conjunción con códigos vocales, o como apoyo parcial a los mismos. (p.4)

Un tercer servicio muy solicitado son las Salas de Multiestimulación o Snoezelen definidas por Gómez Gómez (2009) como “un espacio habilitado para que los alumnos/as con algún tipo de discapacidad puedan interactuar con el medio a través de la estimulación de sus sentidos” (p.7). Al frente de estas salas está un maestro/a de Pedagogía Terapéutica con una buena formación acerca de la Estimulación Basal y todo lo referente a esa materia. En estas sesiones de multiestimulación, el alumno/a se beneficia de recursos como la cama de agua, la cama vibratoria, el tubo de burbujas, la hamaca, la piscina de bolas, etc... sin olvidar aspectos otros elementos favorecedores de la estimulación como son la iluminación, colorido, resonancia, decoración bonita, suelos y paredes acolchadas, así como mobiliario adaptado (Gómez, 2009). Estas características propias de este tipo de salas y los materiales encontrados en ellas hacen despertar los sentidos. Como bien señala Verdugo (1995), es necesario dotar al alumnado de un entorno estimulante que favorezca la adquisición de diferentes experiencias y que les ayuden a significar las sensaciones que perciben.

Es muy recomendable la existencia de un aula de estimulación sensorial en todos los centros con niños/as gravemente afectados como bien apunta Carbajo (2014).

Otro servicio de vital importancia en los centros específicos de Educación Especial es el médico. Por las afecciones médicas que padecen los alumnos/as, la asistencia por parte de médicos es un continuo en el día a día de estos Centros. Además, tal y como apunta Fernández et al. (2014), “este personal médico no sólo es útil por lo que les pueda pasar a los alumno/as o por estudiar su evolución, sino también porque en ocasiones los padres no conocen ciertos aspectos sobre la condición de sus hijos” (p.270). En estos contextos tan específicos y según el número de niños/as escolarizados en los mismos, a menudo se hace necesaria la presencia de más de un especialista en este ámbito.

Existe un servicio cuyo trabajo no incide directamente en el alumnado, como los que se acaban de mencionar, sino con las familias. Se trata del servicio de orientación proporcionado por el Orientador/a del Centro. Son muchas sus funciones (Boza, 2002) entre las que se encuentran: informar a las familias sobre las posibilidades de asistencia que existen una vez que por edad tengan que abandonar los Centros Educativos, sobre las ayudas estatales y autonómicas de las que se podrían beneficiar, pautas de intervención familiar, asesoramiento psicológico, etc.

Como apunta López-Torrijo (2009), se debe conseguir institucionalizar la capacitación de las familias para que les permita ofrecer a sus hijos/as con necesidades educativas especiales graves y permanentes la educación que precisan de ella. Dicha capacitación debe incluir, entre otros aspectos, servicios de apoyo psicológico, la información y la formación.

Además de los servicios nombrados, se pueden encontrar otros como ludoterapia, musicoterapia, psicomotricidad, el servicio externo de la ONCE, servicio de comedor y de transporte. Así, los Centros de Educación Especial suelen contar en sus instalaciones con varias salas que sirven específicamente para llevar a cabo una metodología que se adapte a las necesidades educativas especiales de los alumnos/as (Fernández et al., 2014).

Luque-Parra y Luque-Rojas (2013) recogen los apoyos necesarios para el alumnado con necesidades educativas especiales perteneciente a centros específicos de Educación Especial en la siguiente tabla:



Ilustración 2. Apoyos para las necesidades educativas especiales en centro específico de Educación Especial. Fuente: elaboración propia basada en la ilustración de Luque-Parra y Luque-Rojas (2013).

Tal y como se plasma en la figura, son nueve tipos distintos de apoyo que responden a las necesidades principales de este alumnado con diversidad funcional grave, múltiple y permanente. Algunos están enfocados a distintas áreas del desarrollo como pueden ser la comunicación, la socialización o la autonomía y otros a la forma en que se va a llevar a cabo la intervención: coordinándose con la familia y comunidad educativa, organizándose de forma individual o en pequeño grupo, etc.

Todos estos servicios necesitan de una serie de profesionales que los encabecen y dirijan. A continuación, nos detendremos en señalar quiénes son esos profesionales y las funciones que les competen.

B- Profesionales implicados

Maestro/a de Pedagogía Terapéutica

La figura clave que tutoriza al alumnado escolarizado en un aula específica de Educación Especial de un centro ordinaria o una de las aulas de un centro específico es el maestro/a de Pedagogía Terapéutica (P.T.). Sus funciones vienen explícitamente desarrolladas en la normativa andaluza en el art. 19 de la Orden de 20 de agosto de 2019 sobre la organización y funcionamiento de Infantil, Primaria y centro específico de Educación Especial, así como el horario de los centros, del alumnado y del profesorado:

- La atención e impartición de docencia directa para el desarrollo del currículo al alumnado con necesidades educativas especiales (ACNEE). Además de intervenciones especializadas que contribuyan a la mejora de sus capacidades.
- La realización de adaptaciones curriculares significativas (ACS) en colaboración con el profesorado del área encargado de impartirla y con el asesoramiento del Equipo de Orientación Educativa (EOE), de conformidad con lo establecido en el art. 15 de la Orden de 25 de julio de 2008.
- La elaboración y adaptación de material didáctico para el ACNEE, así como la orientación al resto del profesorado.
- En cuanto a la tutoría de los ACNEE escolarizados en modalidad C será ejercida en las aulas específicas de Educación Especial por el maestro/a de Pedagogía Terapéutica (PT), mientras que la tutoría del ACNEE escolarizado en un grupo ordinario será compartida entre el tutor/a de dicho grupo y el PT; atendiéndonos a lo establecido en el art. 89 del Decreto 328/2010 y el art. 90 del Decreto 327/2010.
- Llevará a cabo la coordinación con todos los profesionales que intervienen en el proceso educativo del ACNEE.

Pero autores como Ainscow (2015) aborda las funciones atendiendo a tres niveles: centro, aula y alumnado. Respecto al centro, las tareas son la participación en la elaboración del Proyecto Educativo (P.E.), la detección de necesidades de formación, la coordinación de Programas de Formación en el centro, elaboración de horarios y recursos y coordinación con profesionales del centro o fuera de él. En cuanto al aula,

elaboración de la Programación de Aula y de Adaptaciones Curriculares, elaboración de recursos y materiales y adaptación de materiales. Y a nivel de alumnado, identificación de necesidades educativas especiales, intervención directa, observación del progreso, evaluación y coordinación con padres.

Además, todas estas funciones variarán en mayor o menor medida dependiendo de la modalidad de intervención del maestro/a de Pedagogía Terapéutica. Siguiendo a Muntaner (2014), las modalidades de intervención del P.T. son:

- Tutor/a del Aula Específica de Educación Especial (A.E.E.E.).
- Maestro/a de apoyo a un centro ordinario, realizándolo dentro del aula ordinaria y/o fuera de la misma. Este maestro/a tendrá designada la cotutoría de dicho alumnado.
- Docente en Programas de Formación para la Transición a la Vida Adulta y Laboral (PTVAL).
- Componente del Departamento de Orientación (Instituto de Educación Secundaria).
- Componente del Equipo de Orientación en Centros de Educación Infantil y Primaria.

Y tanto Moya (2001) como Muntaner (2014) y Echeíta (2017) coinciden en distinguir cuatro tipos de apoyo al alumnado siguiendo a Parrilla Latas (1996):

1. *Apoyo terapéutico* que se centra en el alumno/a de manera individualizada por un experto en la materia.
2. *Apoyo individual/colaborativo* cuya intervención está centrada en el alumno/a de manera individualizada, pero se aplicarán estrategias de intervención llevadas a cabo de manera colaborativa por todos los profesionales implicados.
3. *Asesoramiento de consulta/recursos* cuyo énfasis está en la escuela, no en el individuo y desde un punto de vista experto.
4. *Asesoramiento curricular* que también está centrado en la escuela, pero desde una óptica colaborativa.

Independientemente de la modalidad o, incluso, la mención que se tenga en el Grado de Maestro/a, son abundantes las investigaciones que resaltan la importancia de la formación del maestro/a ante la respuesta que requiere su alumnado con necesidades

específica de apoyo (Ainscow, 1999; Sapon-Shevin, 1999; Slee, 2000; Echeíta et al., 2008; Allday et al., 2013 y González-Gil et al., 2016).

Siguiendo esta línea, López-Torrijo (2009) también considera que la formación inicial y continua de los profesionales que atienden al alumnado con discapacidades graves y permanentes debe complementarse con estudios de postgrado o máster que aseguren su habilitación profesional.

En este afán por mejorar las intervenciones del alumnado con necesidades específicas de apoyo educativo (A.N.E.A.E.), la Agencia Europea propone, entre otras medidas, animar a todos los profesores a asumir responsabilidades, formarlos tanto con conocimiento como con destrezas, ofrecer el acceso a rutas de formación flexibles, aprovechar el potencial de las Tecnologías de la Información y Comunicación (TIC) para reducir desigualdades en educación y apoyar la integración educativa o dotar a los profesores generalistas con destrezas adecuadas (Bauer et al., 2003).

Hoy por hoy, esa formación continua tan necesaria es accesible a todo el conjunto de profesorado gracias a herramientas actuales como las Webinars (video conferencia web o video conferencia masiva en línea) o los cursos en línea como las MOOC (Massive Open Online Course) que son cursos en línea masivos y abiertos que suelen ofertarse en plataformas como la Moodle.

Profesional Técnico de Integración Social

La segunda figura relevante es el monitor/a de Educación Especial cuyo título es el de Profesional Técnico de Integración Social (PTIS). Los anteriormente denominados Educadores y Monitores van dejando paso a los PTIS cuyas funciones vienen recogidas en la Resolución de 24 de mayo de 2005:

- Atender, bajo la supervisión del profesorado especialista o equipo técnico, la realización de actividades de ocio y tiempo libre realizados por los disminuidos en los centros donde tales puestos estén ubicados.
- Colaborar, si son requeridos, en la programación que elaboran los órganos colegiados o equipos correspondientes sobre las actividades de ocio y tiempo libre.
- Instruir y atender a los disminuidos en conductas sociales, comportamientos de autoalimentación, hábitos de higiene y aseo personal. Esta función deberán

ejercerla los puestos, con los discapacitados cuya discapacidad lo requiera, en la ruta de transporte, aulas, en corredores, aseos u otros establecimientos similares, dentro del recinto del centro o en otros entornos fuera del mismo donde la población atendida participe en actividades programadas.

- Colaborar en los cambios de servicios, en la vigilancia de recreos y clases.
- Colaborar, bajo la supervisión del profesorado especialista o del equipo técnico, en las relaciones Centro- Familia.
- Atender a la población en la vigilancia nocturna, en los centros que proceda.
- Integrarse en los Equipos de Orientación, con la misión de colaborar con el profesor tutor/a y /o con el resto del equipo especialista en actividades formativas no docentes.

Equipos de Orientación

Además de estas dos figuras que trabajan directamente con el ACNEE, existen Equipos de Orientación cuyo papel es fundamental a nivel de asesoramiento, formación y colaboración.

En primer lugar, cabe destacar el *Equipo Técnico Provincial de Orientación Educativa y Profesional* (ETPOEP). Fueron creados en el año 2003 a través del Decreto 39/2003 de 18 de febrero donde se plasman sus funciones entre las que encontramos la de coordinar la orientación a nivel provincial y elaborar el Plan Provincial de Orientación Educativa. Cada ETPOEP está formado por cinco coordinadores/as (uno/a por área) y un coordinador/a provincial que las coordina todas, además de coordinar a los Equipos de Orientación Educativa (EOEs) de zona, los Departamentos de Orientación (DO) y a los Equipos Especializados (EOEE).

Dentro de los centros educativos se encuentran los Equipos de Orientación (EO) si se trata de un centro de Infantil y Primaria y los Departamentos de Orientación (DO) si es un Centro de Secundaria. Tanto en el E.O. como en el D.O. hay un Orientador/a que puede ser un pedagogo/a, psicólogo/a o psicopedagogo/a. Sus funciones, entre otras, son:

- Orientar en la escolarización inicial del alumno/a.
- Acompañar en los procesos formativos: reuniones con los tutores/as para la elaboración de un buen Plan de Acción Tutorial (PAT), participación en la

mejora de la convivencia de los centros, entrevistas con las familias, escuela de familias, etc.

- Seguimiento del alumnado con N.E.E.
- Orientación académica y profesional.

El *Equipo de Orientación* (EO) nace con el art. 138 de la LEA y viene recogido en el art. 86 del Decreto 328/2010 de 13 de julio. Entre sus funciones está la elaboración del Plan de Orientación y Acción Tutorial (POAT), colaborar en su desarrollo y la coordinación de las medidas de atención a la diversidad. Forman parte de este equipo el Orientador/a si está adscrito al centro, los maestros/as especializados en la atención del ACNEAE y ACNEE (Maestros/as de Pedagogía Terapéutica y Audición y Lenguaje), los maestros/as responsables de los programas de atención a la diversidad y los otros profesionales no docentes con competencias en la materia como, por ejemplo, los PTIS antes mencionados. Su coordinador formará parte del Equipo Técnico de Coordinación Pedagógica (ETCP). Este Equipo está formado por el Director/a, Jefe/a de Estudios, Coordinadores/as de Ciclos, Coordinador/a del Equipo de Orientación Educativa (EOE) en el caso de que el Centro tuviera un EOE no itinerante. Sus funciones vienen recogidas en el art. 88 del Decreto 328/2010 de 13 de julio y son las siguientes:

- Elaborar la propuesta de criterios y procedimientos para realizar las medidas y programas de atención a la diversidad del alumnado.
- Elaborar, en colaboración con Centro de Formación del Profesorado (CEP), los proyectos de formación del profesorado.
- Investigar e informar sobre el uso de las buenas prácticas docentes y líneas de investigación didáctica innovadoras que se estén llevando a cabo con respecto al currículo.

El Departamento de Orientación (DO), recogido en el art. 85 del Decreto 327/2010 de 13 de julio, está formado por el orientador/a, PT y AL y los profesores responsables de los programas de Atención a la Diversidad, así como otros profesionales no docentes pero involucrados en la atención del alumnado con NAEE o NEE. Este departamento tiene tanto funciones generales como específicas. Algunas de las funciones específicas relativas ACNEE son: colaborar en la prevención y detección temprana de problemas y elaborar la programación y adaptaciones curriculares, realizar la evaluación psicopedagógica y participar en las decisiones sobre el futuro del

alumno/a. Existe el mismo número de Departamentos de Orientación como Institutos de Educación Secundaria (IES) hay creados ya que todos los IES cuentan con uno.

Por otra parte, externos a estos Equipos, existen otros que también están involucrados en la atención al alumnado con necesidades. En primer lugar, destacaremos los *Equipos de Orientación Educativa* (EOE).

Los EOE están regulados por el Decreto 213/1995, de 12 de septiembre. En su art. 9 se recoge que éstos “podrán prestar atención educativa directa a los alumnos/as con dificultades cognitivas, en la comunicación oral y escrita, problemas de tipo motórico o dificultades generalizadas de aprendizajes”. Además, asesoran sobre medidas de atención a la diversidad, planes de acción tutorial, compensación educativa y programas de orientación vocacional y profesional. Dentro del ámbito de la atención a la diversidad realizan la evaluación psicopedagógica del alumno, la orientación de su respuesta educativa y el dictamen de escolarización. Los profesionales que componen este Equipo son: maestros/as de PT (de forma excepcional), maestros/as de AL, pedagogos/psicólogos/psicopedagogos, médicos y, en ocasiones, trabajadores sociales, según la Orden 23 de julio de 2003 por la cual se regulan los aspectos sobre la organización y funciones de los mismos.

En la actualidad, Huelva y provincia cuentan con trece EOE. Cada uno tiene asignado una zona educativa concreta dependiendo de distintos factores como pueden ser el número de centros o unidades de cada uno, características de la zona, etc... En principio, se le suele asignar a cada EOE de uno a cuatro centros.

A estos Equipos hasta ahora nombrados, hay que unirles los *Equipos de Orientación Educativa Especializados* (EOEE) regulados por las Instrucciones de 28 de junio de 2007 sobre su organización y funcionamiento. Su labor es a nivel provincial y tiene gran relevancia ya que complementan las funciones desempeñadas por los EOE y los DO. Hay que darles la relevancia que tienen porque en numerosas ocasiones son decisivos a la hora de establecer la modalidad de escolarización.

En Huelva existen seis EOEE: en Limitación Funcional de la Motricidad, en Discapacidad Auditiva, en Altas Capacidades Intelectuales (AACCII), en Trastorno Generalizado del Desarrollo (TGD), en Trastorno Generalizado de la Conducta (TGC) y Atención Temprana (AT). No hay un Equipo especializado en la Discapacidad Visual

ya que es la Organización Nacional de Ciegos Españoles (ONCE) la encargada de aportar los recursos materiales y el asesoramiento específico.

Recientemente, se ha apostado por un nuevo Equipo de Orientación Educativa Especializado que estaría focalizado en el alumnado con Dificultades de Aprendizajes tales como la Dislexia.

Todos estos Equipos son otro eslabón más para que el ACNEE y ACNEAE tengan sus necesidades atendidas y cubiertas en la medida de lo posible. Pero también son fundamentales para los familiares de este alumnado. Entre los objetivos que pretenden alcanzar con ellos está el fortalecer a las familias y ayudarlas a conocerse mejor a sí mismas. Estos recursos serán más cruciales a medida que la familia disponga de menos recursos internos (bajo nivel de cohesión familiar), y se encuentre sometida a un mayor nivel de estrés (Simón et al., 1998). No obstante, debemos señalar que la orientación familiar es el ámbito menos desarrollado de la orientación educativa (Álvarez González, 2003; Santana, 1993).

A pesar de que la Atención a la Diversidad cuenta con un abanico amplio de recursos personales, se echan en falta algunas figuras profesionales fundamentales para la atención al alumnado con discapacidades graves y permanentes, presentes en otros medios de nuestro entorno (López-Torrijo, 2012) como: psicomotricistas, profesores técnicos de Servicios a la Comunidad, enfermeros/as y trabajadores sociales, entre otros.

Toda esta información expuesta hasta el momento se ha contextualizado para llevar a cabo un estudio acorde a una realidad. Las aulas específicas de Educación Especial en centros ordinarios y aquellas ubicadas en centros específicos de Huelva capital y provincia forman parte del entorno elegido para realizar nuestra investigación.

II.1.4 Datos contextuales en Huelva y Provincia

Según los últimos datos del Ministerio de Educación y Formación Profesional, en España hay 473 Centros Específicos de Educación Especial en el curso académico 2021-22, 197 son públicos y 276 privados. En total, son 39.567 alumnos/as con necesidades los que están escolarizados en alguno de estos centros. Podemos afirmar

que ha había un aumento del alumnado con necesidades ya que había casi 2.500 menos tres cursos antes.

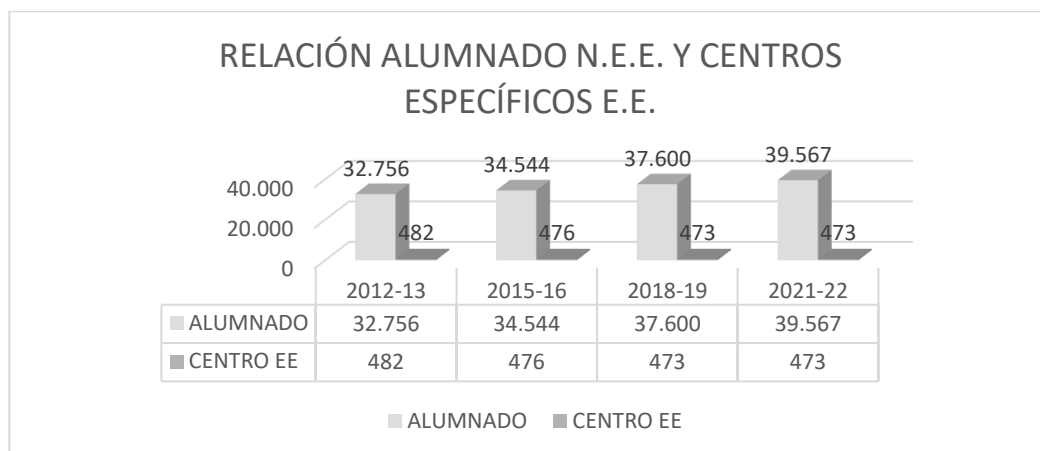


Gráfico 1. Relación del alumnado con necesidades educativas especiales (N.E.E.) y Centros Específicos de Educación Especial a lo largo de la última década. Fuente: elaboración propia

Como se puede observar en la gráfica, a pesar de que el número de alumnos/as con necesidades ha ido aumentando a lo largo de los años, el número de centros específicos de Educación Especial ha disminuido. Con lo cual, se puede afirmar que existe una tendencia a derivar al alumnado con necesidades educativas especiales a centros ordinarios antes que a los específicos. Esta tendencia estaría en consonancia con la ideología inclusiva defendida por la actual ley LOMLOE (2020).

Si ponemos el foco de atención en Huelva y provincia que es la zona en la que se basa la presente Tesis Doctoral, comprobamos que el número de centros de Educación Especial en Huelva y provincia se ha mantenido en las últimas décadas. No ha sucedido lo mismo en cuanto a las aulas específicas dentro de los centros ordinarios cuyo número ha ido creciendo a pasos agigantados.

Desglosando la lista de ambas modalidades de escolarización, comprobamos que en Huelva capital sólo hay un Centro Específico de Educación Especial público (CEEE Sagrada Familia) y uno privado (CEEE Virgen de la Cinta).

El primero, es un Centro Público que da cobijo a 114 alumnos/as con necesidades educativas especiales agrupándolos en 21 unidades de Educación Especial, 18 pertenecientes a la Formación Básica Obligatoria (F.B.O.) y 3 de Transición a la Vida Adulta y Laboral (TVAL). Los cuales son atendidos por 25 maestros/as de

Pedagogía Terapéutica, 19 monitores/as, educadores y/o Profesores Técnicos de Integración Social, 2 Fisioterapeutas, 1 Médico y una Orientadora. Es un Centro de grandes dimensiones que ha sufrido modificaciones en el año 2019 al necesitar ampliar sus instalaciones con varios módulos más. Cabe destacar las dos salas multisensoriales (Salas Snoezelen) creadas en la última década, aportando un gran beneficio en el alumnado.

El segundo, CEEE Virgen de la Cinta, es un pequeño centro que cuenta con 4 unidades de Educación Especial (tres de pluridiscapacidades y una cuarta de psíquicos) y con una plantilla reducida entre los que se encuentran 4 maestras de Pedagogía Terapéutica, 1 Monitora, 1 Maestra de Audición y Lenguaje y 1 Fisioterapeuta. Pero este Centro privado forma parte de la Asociación Aspapronia con más de medio siglo de historia que ha conseguido todo un enclave de servicios a la comunidad a través de la creación de:

- Colegio de E.E. “Virgen de la Cinta”.
- Centro de Actividades Ocupacionales.
- Centro Especial de Empleo (Artes Gráficas y Encuadernación).
- Centro de Estancia Diurna.
- Residencia de Adultos “Nuestra Señora de la Esperanza”.
- Invernadero “Agrowelba”.

Gracias a todos estos servicios, alrededor de 150 personas son atendidas por 65 profesionales.

En el resto de la provincia, tampoco es superior el número de centros ya que sólo existe uno en el Campillo (Aspromin-Centro privado de Educación Especial Ntra Sra de los Milagros) y otro en Gibrleón (Casa Hogar del Cristo Roto) aunque este último es exclusivo para personas adultas con discapacidad intelectual y que, por lo tanto, sólo está compuesto por la etapa de la Transición a la Vida Adulta.

En cuanto a las aulas específicas de Educación Especial, según el Consejo Escolar del Estado publicado en 2021 que recoge los datos a lo largo del 2019-20, en España existen 1.704 centros ordinarios con unidades especializadas. Y respecto a Huelva y su provincia, en la capital existen en la actualidad nueve aulas específicas en los Centros de Educación de Infantil y Primaria (CEIP). Algunas de ellas acogen a

alumnado con Trastorno del Espectro Autista y otras, a alumnado con Pluridiscapacidades. Además, existen otras tres ubicadas en Centros de Secundaria: IES Clara Campoamor, IES La Marismas e IES Alto Conquero. En este último, se ha creado una unidad de Transición a la Vida Adulta y Laboral (TVAL) en el curso escolar 2019-20.

Por último, ampliando el círculo hacia la provincia de Huelva comprobamos que se duplican las Aulas Específicas existentes, situándose la cifra en 32 aulas a lo que respecta los CEIPs. De nuevo encontramos algunas de ellas centradas en alumnado con TEA y otras, con Pluridiscapacidades.

A continuación, se detallan las aulas específicas de los centros de Infantil-Primaria de la provincia de Huelva para el curso 2020-21, periodo en el que tuvo lugar el *trabajo de campo* de la presente investigación:

CENTRO	LOCALIDAD
C.E.I.P. Manuel Siurot	Huelva
C.E.I.P. Federico García Lorca	Huelva
C.E.I.P. Prácticas	Huelva
C.E.I.P. Marismas del Odiel	Huelva
C.E.I.P. Quinto Centenario	Huelva
C.E.I.P. Virgen del Pilar	Huelva
C.E.I.P. Doce de Octubre	Huelva
C.E.I.P. Al Andalus	Huelva
C.E.I.P. Tartessos	Huelva
C.E.I.P. Virgen del Carmen	Punta Umbría
C.E.I.P. Antonio Guerrero	Aljaraque
C.E.I.P. Profesor Tierno Galván	Corrales
C.E.I.P. Divino Salvador	Cortegana
C.E.I.P. Ntra. Sra. Del Rosario	Rosal
C.E.I.P. San José de Calasanz	Calañas
C.E.I.P. Moreno y Chacón	Ayamonte
C.E.I.P. Padre Jesús	Ayamonte
C.E.I.P. Sebastián Urbano Vázquez	Isla Cristina
C.E.I.P. Ángel Pérez	Isla Cristina
C.E.I.P. La Noria	Lepe
C.E.I.P. Alonso Barba	Lepe
C.E.I.P. Las Gaviotas	La Antilla
C.E.I.P. Juan Ramón Jiménez	Cartaya
C.E.I.P. Aurora Moreno	Gibraleón
C.E.I.P. Ntra. Sra. De Gracia	Alosno
C.E.I.P. Emilio Pérez Molina	Paymogo
C.E.I.P. Menéndez y Pelayo	Valverde
C.E.I.P. Marismas del Tinto	San Juan
C.E.I.P. Virgen del Rosario	Minas de Riotinto
C.E.I.P. Condado de Huelva	La Palma
C.E.I.P. Manuel Pérez García	Bollullos
C.E.I.P. Los Taranjales	Almonte

Tabla 4. Listado de centros con Aulas Específicas de Educación Especial en Huelva capital y provincia durante el curso escolar 2020-21. Fuente: elaboración propia.

En esta tabla, no se reflejan las aulas de Secundaria ya que no han formado parte de nuestra investigación. Se ha hecho uso de dos tonos de azul para discriminar cada uno de los lugares en los que existe una de ellas.

Resulta interesante comprobar cómo el número de aulas específicas de CEIPs en Huelva y provincia va aumentando cada año. Si comparamos el número de aulas específicas que existían en el tramo en el que ha tenido lugar la presente investigación, curso escolar 2020-21, y las que existen dos cursos escolares después, 2022-23, vemos un incremento significativo. En total son 12 aulas de nueva creación (de color blanco en la tabla) a lo largo de dos cursos, lo que supone un aumento del 27% en dos años. De estas 12 aulas, el 50% está ubicada en municipios donde no había previamente otra aula específica (Villablanca, Villanueva de los Castillejos, Palos de la Frontera, Moguer, Paterna del Campo y Villalba del Alcor).

CENTRO	LOCALIDAD
C.E.I.P. Manuel Siurot	Huelva
C.E.I.P. Federico García Lorca	Huelva
C.E.I.P. Prácticas	Huelva
C.E.I.P. Marismas del Odiel	Huelva
C.E.I.P. Quinto Centenario	Huelva
C.E.I.P. Virgen del Pilar	Huelva
C.E.I.P. Doce de Octubre	Huelva
C.E.I.P. Al Andalus	Huelva
C.E.I.P. Tartessos	Huelva
C.E.I.P. San Fernando	Huelva
C.E.I.P. Arias Montano	Huelva
C.E.I.P. José Oliva	Huelva
C.E.I.P. Virgen del Carmen	Punta Umbría
C.E.I.P. Antonio Guerrero	Aljaraque
C.E.I.P. Profesor Tierno Galván	Corrales
C.E.I.P. Divino Salvador	Cortegana
C.E.I.P. Ntra. Sra. Del Rosario	Rosal
C.E.I.P. San José de Calasanz	Calañas
C.E.I.P. Moreno y Chacón	Ayamonte
C.E.I.P. Padre Jesús	Ayamonte
C.E.I.P. Sebastián Urbano Vázquez	Isla Cristina
C.E.I.P. Ángel Pérez	Isla Cristina
C.E.I.P. La Noria	Lepe
C.E.I.P. Alonso Barba	Lepe
C.E.I.P. Oria Castañeda	Lepe
C.E.I.P. Las Gaviotas	La Antilla
C.E.I.P. Juan Ramón Jiménez	Cartaya
C.E.I.P. Concepción Arenal	Cartaya
C.E.I.P. Aurora Moreno	Gibraleón
C.E.I.P. Ntra. Sra. De Gracia	Alosno
C.E.I.P. Emilio Pérez Molina	Paymogo
C.E.I.P. Menéndez y Pelayo	Valverde
C.E.I.P. Marismas del Tinto	San Juan
C.E.I.P. Virgen del Rosario	Minas de Riotinto

C.E.I.P. Condado de Huelva	La Palma
C.E.I.P. Manuel Pérez García	Bollullos
C.E.I.P. Los Taranjales	Almonte
C.E.I.P. Ntra. Sra del Rocío	Almonte
C.E.I.P. San Roque	Villablanca
C.E.I.P. San Matías	Villanueva de los Castillejos
C.E.I.P. San Jorge	Palos de la Frontera
C.E.I.P. Pedro Alonso Niño	Moguer
C.E.I.P. Sánchez Arjona	Paterna del Campo
C.E.I.P. Francisco Alcalá	Villalba del Alcor

Tabla 5. Listado de centros con Aulas Específicas de Educación Especial en Huelva capital y provincia durante el curso escolar 2022-23. Fuente: elaboración propia.

Respecto a la ratio, es variable según las necesidades del alumnado y debemos tomar como referencia lo recogido en las Instrucciones del 18 de febrero de 2019 sobre los procedimientos de admisión y matriculación, quedando la ratio distribuida de la siguiente manera:

- Discapacidad intelectual: 6-8
- Discapacidad sensorial: 6-8
- Discapacidad Física: 8-10
- TEA, TGD y TGC: 3-5
- Alumnado plurideficiente: 4-6
- Unidades que escolarizan alumnado de diferentes discapacidades: 5
- Programas de Transición a la Vida Adulta y Laboral: 8

En Huelva y provincia únicamente existen las aulas específicas de Plurideficientes y las del alumnado con Trastorno del Espectro Autista (TEA). Tomando de base la tabla 5 que engloba las aulas específicas que están funcionando en la actualidad, distinguimos entre las que tienen escolarizado alumnado Plurideficiente y alumnado TEA.

CENTRO	LOCALIDAD	TIPO ALUMNADO
C.E.I.P. Manuel Siurot	Huelva	PLURIDEFICIENTES
C.E.I.P. Federico García Lorca	Huelva	TEA
C.E.I.P. Prácticas	Huelva	TEA
C.E.I.P. Marismas del Odiel	Huelva	TEA
C.E.I.P. Quinto Centenario	Huelva	PLURIDEFICIENTES
C.E.I.P. Virgen del Pilar	Huelva	PLURIDEFICIENTES
C.E.I.P. Doce de Octubre	Huelva	TEA
C.E.I.P. Al Andalus	Huelva	TEA
C.E.I.P. Tartessos	Huelva	TEA
C.E.I.P. San Fernando	Huelva	TEA
C.E.I.P. Arias Montano	Huelva	TEA
C.E.I.P. José Oliva	Huelva	TEA

C.E.I.P. Virgen del Carmen	Punta Umbría	TEA
C.E.I.P. Antonio Guerrero	Aljaraque	PLURIDEFICIENTES
C.E.I.P. Profesor Tierno Galván	Corrales	TEA
C.E.I.P. Divino Salvador	Cortegana	PLURIDEFICIENTES
C.E.I.P. Ntra. Sra. Del Rosario	Rosal	PLURIDEFICIENTES
C.E.I.P. San José de Calasanz	Calañas	PLURIDEFICIENTES
C.E.I.P. Moreno y Chacón	Ayamonte	TEA
C.E.I.P. Padre Jesús	Ayamonte	PLURIDEFICIENTES
C.E.I.P. Sebastián Urbano Vázquez	Isla Cristina	PLURIDEFICIENTES
C.E.I.P. Ángel Pérez	Isla Cristina	TEA
C.E.I.P. La Noria	Lepe	PLURIDEFICIENTES
C.E.I.P. Alonso Barba	Lepe	TEA
C.E.I.P. Oria Castañeda	Lepe	PLURIDEFICIENTES
C.E.I.P. Las Gaviotas	La Antilla	TEA
C.E.I.P. Juan Ramón Jiménez	Cartaya	PLURIDEFICIENTES
C.E.I.P. Concepción Arenal	Cartaya	PLURIDEFICIENTES
C.E.I.P. Aurora Moreno	Gibraleón	PLURIDEFICIENTES
C.E.I.P. Ntra. Sra. De Gracia	Alosno	PLURIDEFICIENTES
C.E.I.P. Emilio Pérez Molina	Paymogo	PLURIDEFICIENTES
C.E.I.P. Menéndez y Pelayo	Valverde	PLURIDEFICIENTES
C.E.I.P. Marismas del Tinto	San Juan	PLURIDEFICIENTES
C.E.I.P. Virgen del Rosario	Minas de Riotinto	PLURIDEFICIENTES
C.E.I.P. Condado de Huelva	La Palma	PLURIDEFICIENTES
C.E.I.P. Manuel Pérez García	Bollullos	PLURIDEFICIENTES
C.E.I.P. Los Taranjales	Almonte	PLURIDEFICIENTES
C.E.I.P. Ntra. Sra del Rocío	Almonte	PLURIDEFICIENTES
C.E.I.P. San Roque	Villablanca	PLURIDEFICIENTES
C.E.I.P. San Matías	Villanueva de los Castillejos	PLURIDEFICIENTES
C.E.I.P. San Jorge	Palos de la Frontera	PLURIDEFICIENTES
C.E.I.P. Pedro Alonso Niño	Moguer	PLURIDEFICIENTES
C.E.I.P. Sánchez Arjona	Paterna del Campo	PLURIDEFICIENTES
C.E.I.P. Francisco Alcalá	Villalba del Alcor	PLURIDEFICIENTES

Tabla 6. Listado de centros con Aulas Específicas de Educación Especial en Huelva capital y provincia durante el curso escolar 2022-23, junto con la clasificación del tipo de alumnado que poseen. Fuente: elaboración propia.

Como se puede comprobar, sólo existen quince aulas específicas de TEA y la mayoría de ellas, nueve exactamente, se encuentran ubicadas en Huelva capital. De esas quince, las que han sido creadas recientemente (tres), se ubican también en la capital. En la provincia únicamente se han creado aulas de alumnado plurideficiente.

Tras el análisis de todo lo que concierne a las aulas específicas de Educación Especial ubicadas en los centros ordinarios y aquellos que se encuentran en los centros específicos, nos centramos en el alumnado que está matriculado en ellas en el siguiente bloque.

II.2 ALUMNADO CON DIVERSIDAD FUNCIONAL SEVERA Y MÚLTIPLE

A las personas con discapacidad se les han denominado de muy distintas formas a lo largo de los años (Polaino, 1983; Illán y Arnáiz, 1996; Vergara, 2002). Desde el término “anormal” en 1910, pasando por “inútil”, “subnormal”, “inválido” y “deficiente”; hasta llegar al término de “discapacidad”. Es indiscutible que la terminología utilizada ha sido ofensiva y esto puede ser debido a motivos tales como la falta de información, comprensión, empatía y reflexión.

En la legislación española se emplea indistintamente los términos minusvalía y discapacidad, aunque se tiende un poco más al uso de “discapacidad” por su carácter menos ambiguo y no poseer connotaciones sociales tan negativas. Quizás, se puede considerar que el término “minusvalía” supone infravalorar a la persona y esto se explica por el origen de la palabra. “Minusvalía” proviene del latín “minus” (menos) y valía que dan lugar a “disminución del valor que sufre una cosa”. Determinar el valor de una persona es muy subjetivo, además de variar de una sociedad a otra y de unas décadas a otras.

Tal y como señala la Organización Mundial de la Salud (OMS, 2001), la discapacidad es “un fenómeno complejo que refleja una interacción entre las características del organismo humano y las características de la sociedad en la que se vive.” Es decir, la discapacidad no sólo recae en las características del individuo, sino que el contexto que rodea a la persona con discapacidad influye en su realización y crecimiento, favoreciendo o limitando su independencia. La sociedad en la que vivimos debe ser consciente de este segundo pilar, el contexto, y como responsable directa del mismo, debe crear un entorno accesible que le permita a la persona con discapacidad su desarrollo y participación (Duque, 2013).

En esta misma línea, la Clasificación Internacional de Funcionamiento (CIF) recalca que el funcionamiento de una persona en la sociedad no está vinculado a los déficits que pudiera presentar alguien con discapacidad, sino, más bien, a la accesibilidad del entorno (CIF, 2001).

Pero el vocablo sigue evolucionando y, hoy por hoy, se está introduciendo uno nuevo propuesto por el Foro de Vida Independiente (FVI): diversidad funcional. Este término gira alrededor de un modelo que defiende que las personas tienen diversidad y lo que sufren no es discapacidad sino marginación e injusticia debido a ella (Canimas, 2015).

Todo este cambio terminológico que va avanzando siempre hacia lo positivo, no es más que un reflejo de la evolución hacia la inclusión que va sufriendo la sociedad actual. Una sociedad cada vez más concienciada con las diferencias, aceptándolas y “normalizándolas”.

Una parte de nuestra sociedad la forman personas con diversidad funcional con una afectación alta y severa en todas o casi todas las áreas del desarrollo. Se trata del alumnado con discapacidades severas y múltiples protagonistas de esta investigación.

II.2.1 Aproximación Conceptual y Normativa

En nuestro país, un total de 4,38 millones de personas (94,9 de cada mil habitantes) afirman tener algún tipo de discapacidad, afectando a más mujeres (2,57 millones) que a hombres (1,81 millones), según datos de la Encuesta de Discapacidad, Autonomía personal y situación de Dependencia (EDAD; Instituto Nacional de Estadística, 2020) publicados el 28 de abril de 2022. Los problemas de movilidad son el tipo de discapacidad más frecuente.

Si nos centramos en la Comunidad Andaluza, la tasa de discapacidad de personas de seis y más años por cada mil habitantes en el año 2020 ha sido de 104,5. Se ha contado con el I Plan Andaluz de Promoción de la Autonomía Personal y Prevención de la Dependencia (2016-2020) que responde a la previsión recogida en la Ley 39/2006, de 14 de diciembre, de Promoción de la Autonomía Personal y Atención a las personas en situación de dependencia. Dicho plan da cobijo y atención a las necesidades de 178.000 personas, un 22% del conjunto de la población en situación de dependencia en España.

Según la *Encuesta Mundial de Salud*, cerca de 785 millones de personas (15,6%) de 15 años y más viven con una discapacidad, mientras que el proyecto sobre la *Carga Mundial de Morbilidad* estima una cifra próxima a los 975 millones (19,4%). La *Encuesta Mundial de Salud* señala que, del total estimado de personas con discapacidad, 110 millones (2,2%) tienen dificultades muy significativas de funcionamiento, mientras que la *Carga Mundial de Morbilidad* cifra en 190 millones (3,8%) las personas con una “discapacidad grave” (el equivalente a la discapacidad asociada a afecciones tales como la tetraplejía, depresión grave o ceguera). Solo la *Carga Mundial de Morbilidad* mide las discapacidades infantiles (0-14 años), con una estimación de 95 millones de niños (5,1%), 13 millones de los cuales (0,7%) tienen “discapacidad grave” (OMS, 2011).

Centrándonos en las personas con discapacidades severas y múltiples, éstas tienen dos o más limitaciones de gran magnitud y asociadas. Soro-Camats et al. (2012) definen la pluridiscapacidad como:

la disfunción severa o profunda de dos o más áreas del desarrollo, incluyendo siempre déficit cognitivo. A menudo se trata de personas con trastornos neuromotores graves, con dificultades severas en el lenguaje que afectan la intención comunicativa, comprensión y expresión, y discapacidad intelectual con graves limitaciones de memoria, percepción, razonamiento, conciencia, y desarrollo emocional. Así, la limitación cognitiva constituye un factor concluyente en el diagnóstico y categorización de las personas con pluridiscapacidad, que unido a otros déficits configura este trastorno del desarrollo. (p.5)

A pesar de que estos autores ponen el énfasis en el déficit cognitivo resaltando su presencia siempre, Boukeras (2008) considera que pueden ser dos o más disfunciones asociadas sin incluir la discapacidad intelectual.

Lo que es unánime es el grado de severidad que alcanzan las pluridiscapacidades que poseen. Se consideran severas en el sentido de que no es autónoma en los actos de la vida cotidiana por un daño motor y/o sensorial y/o mental. Además, requieren de una ayuda y control constante. Y los considerados más graves, además de esta necesidad constante de asistencia, necesitan igualmente una constante intervención sanitaria. Como bien comenta Boutin (2004), los problemas de salud, los tratamientos farmacológicos y las hospitalizaciones que requieren, aumentan la necesidad de que

sean atendidos y cuidados por otras personas y, además, estas circunstancias repercuten directamente en la estimulación educativa y social que reciben.

Pluridiscapacidad, por lo tanto, hace referencia a “la expresión más dura de la discapacidad. Se basa en el funcionamiento gravemente afectado y el desarrollo atípico en relación a los iguales con un desarrollo común”. (Flores, 2019, p.118)

Ante la gravedad y multiplicidad de sus necesidades, se introduce el concepto de *Calidad de Vida* en los centros educativos. Los primeros referentes bibliográficos sobre la aplicación del concepto datan de 1994 con las aportaciones de Hegarty, desarrolladas posteriormente por Wehmeye (2001) y Schalock (2003) y que han tenido repercusión en España gracias a investigadores como Verdugo (2003), Giné (2003) o Echeíta (2006).

Los objetivos de *Calidad de Vida* giran en torno a:

- Favorecer el bienestar físico del alumnado pluridiscapacitado gravemente afectado.
- Crear un entorno saludable y acogedor que facilite sensaciones de estabilidad y seguridad en el alumnado.
- Controlar los parámetros de salud: temperatura-respiración-coloración-sudoración-actuación correcta en crisis epilépticas, etc.
- Estimular el afecto desde una perspectiva multisensorial: a través de la voz, de las caricias o abrazos.
- Aprender a interpretar el lenguaje corporal del niño/a como vehículo de comunicación principal.
- Asumir e incorporar los elementos técnico-sanitarios dentro de la unidad escolar.
- Preparar al personal educativo en conocimientos básicos de salud y de cuidados sanitarios para la seguridad al alumno/a durante su jornada escolar.
- Incorporar personal sanitario dentro de los centros escolares de Educación Especial.

Gracias a este nuevo planteamiento psicopedagógico, se entienden los centros educativos como un lugar de aprendizaje que se adapta a los problemas médico-sanitarios del alumnado de Educación Especial, asumiendo los nuevos retos educativos dirigidos a la calidad de vida de este alumnado. En primer lugar, la intervención

educativa está enfocada al bienestar físico del alumno/a (cumplir los objetivos de calidad de vida) y, a partir de esta base, se sustenta el desarrollo posterior de las otras programaciones.

En esta línea revolucionaria de transformación del mundo de la discapacidad, encontramos a Schalock (2017) quien expone la idea de que el enfoque de la discapacidad debe ser holístico. De esta manera, incluirán enfoques biológicos, psicoeducativos, socioculturales o de la justicia.

Pero, ¿este perfil tan concreto de alumnado tiene recogida sus líneas de actuación dentro del Sistema Legislativo Educativo? Como comprobaremos a continuación, está englobado en una terminología amplia y general, sin especificar los procesos de actuación idóneos para llevar a cabo con ellos.

El Decreto 39/1998 integra al alumnado objeto de nuestro estudio en el concepto emergente de la Ley Ordenación General del Sistema Educativo (LOGSE, 1990), de “alumnado con necesidades educativas especiales”, no dedica ninguna alusión a las discapacidades graves y permanentes, ni especifica concepto ni clasificación.

Años más tarde, con la Ley Orgánica de Educación (LOE, 2006), en el Título II- “Equidad en Educación”, introduce la nueva denominación de “alumnos con Necesidades Específicas de Apoyo Educativo” (N.E.A.E.). El alumnado con discapacidad, sin diferencia de grado, se incluirá entre los que el Título II denomina, “alumnos con necesidades educativas especiales”, compartiendo acepción con quienes muestran trastornos graves de conducta. Tampoco esta normativa ofrece ninguna otra especificación o clarificación que oriente su atención.

Posteriormente, se han mantenido las denominaciones para el alumnado con necesidades tanto en la Ley Orgánica para la Mejora de la Calidad Educativa (LOMCE, 2013) como en la actual Ley Orgánica de Modificación de la LOE (LOMLOE, 2020). Esta última Ley ha realizado una modificación respecto a la anterior LOE (2006) en su artículo 73, ampliando y puntualizando rasgos del alumnado con necesidades educativas especiales y la finalidad que tienen los apoyos que requieran.

LOE	Art. 73. Ámbito. Se entiende por alumnado que presenta necesidades educativas especiales, aquel que requiera, por un periodo de su escolarización o a lo largo de toda ella, determinados apoyos y atenciones educativas específicas derivadas de discapacidad o trastornos graves de conducta.
LOMLOE	Art. 73. Ámbito. Se entiende por alumnado que presenta necesidades educativas especiales, aquel que afronta barreras que limitan su acceso, presencia, participación o aprendizaje, derivadas de discapacidad o de trastornos graves de conducta, de la comunicación y del lenguaje, por un periodo de su escolarización o a lo largo de toda ella, y que requiere determinados apoyos y atenciones educativas específicas para la consecución de los objetivos de aprendizaje adecuados a su desarrollo.

Tabla 7. Comparativa del art. 73 en la LOE y LOMLOE. Fuente: elaboración propia.

Asimismo, esta Ley última contiene una *Disposición Adicional Cuarta en relación a la Evolución de la Escolarización del Alumnado con Necesidades Educativas Especiales*. Así, en dicha disposición podemos ver cómo la Ley pone de manifiesto la necesidad de dotar a los centros ordinarios en el plazo de 10 años de recursos suficientes para cumplir tanto lo dispuesto en la Convención sobre los Derechos de las Personas con Discapacidad de Naciones Unidas y en cumplimiento del cuarto Objetivo de Desarrollo Sostenible de la Agenda 2030 en cuanto a mejoras en la atención del alumnado con discapacidad. También, determina que los centros de Educación Especial, además de escolarizar al alumnado que requiere una atención muy especializada, sean centros de referencia para los centros ordinarios.

Tras esta aproximación conceptual, analizaremos las causas, características de sus déficits para así detectar las necesidades del alumnado protagonista de nuestra investigación.

II.2.2 Análisis sobre etiología, rasgos y necesidades

Etiología de la pluridiscapacidad

La causa de la pluridiscapacidad, en la mayoría de los casos, tiene su origen en el sistema nervioso central. Tal y como afirma Soto Camals et al. (2012): “la etiología principal de la pluridiscapacidad se debe a una lesión amplia y difusa en el sistema nervioso central y que se manifiesta con múltiples consecuencias funcionales” (p.5). La causa del trastorno puede ser congénita o adquirida. Este mismo autor afirma que en un 80% de los casos la causa es congénita y la mayoría se producen durante el periodo prenatal, aunque también en un menor grado se pueden producir durante el periodo perinatal o postnatal, hasta los 2-3 años de edad.

La etiología de base, en las causas congénitas, es desconocida en casi la mitad de los casos, aunque sabemos que las malformaciones graves del encéfalo, y las anomalías genéticas y metabólicas que se producen durante la formación del cerebro son las más frecuentes (Boukeras, 2008; Boutin, 2006). En cambio, sí se puede identificar con una mayor precisión y certeza la etiología de la pluridiscapacidad adquirida, la que ocurre a partir de la primera infancia. Entre sus causas están la infección, accidente o tumor.

Los índices de prevalencia se han mantenido a pesar de existir la detección y prevención, ya que un número alto de casos se produce en el periodo prenatal. Es un periodo donde la detección y prevención se dificultan al ser menos accesible para ello. Pero, además, como aporta Martínez Segura (2011), son más motivos los que acompañan a esa falta de detección y diagnóstico en el periodo prenatal. Entre ellos, se encuentran: el incremento de grandes prematuros o la mejora de las expectativas de vida de estas personas.

Una vez que se ha indagado en los orígenes y causas que provocan la diversidad funcional grave y múltiple, detallaremos los rasgos o características más comunes y generalizadas de estas personas.

Rasgos

El alumnado con discapacidades múltiples y severas definido en el apartado anterior, no poseen un perfil determinado ya que presentan un cuadro amplio y variado. Como señala Flores (2019), “las personas con pluridiscapacidad son un colectivo muy

diverso, cada persona presenta sus características individuales, dependiendo del grado de afectación, las áreas afectadas y la edad.” (p.116)

A priori, podemos señalar las características que en líneas generales suelen tener en cada área del desarrollo. Estas áreas son: motriz, sensorial, cognitiva, comunicativa y social. Cada una de ellas será detallada a continuación:

a- Área motriz:

Varía mucho de unos a otros, aunque, por lo general, es un área con un alto grado de afectación. Entre los estados que podemos encontrar, cabe destacar desde una plejía absoluta cuyas personas no poseen movilidad ni control en ningún segmento corporal, movimientos involuntarios que aparecen en personas con espasticidad severa, hasta iniciativa o direccionalidad de los movimientos limitada por déficit neurológico y/u ortopédico.

Las principales necesidades motrices de estos alumnos/as se concretan en el control postural, movilidad, manipulación y acceso a los recursos de apoyo. Uno de los aspectos más esenciales es mantener el mejor control postural posible. Paralelamente, también adquiere una gran relevancia los continuos cambios de posicionamiento con el fin de mejorar el tono muscular, además de prevenir malformaciones musculoesqueléticas, evitar dolor y fatiga muscular, mejorar la irrigación sanguínea y fomentar su participación en actividades (López et al., 2010; Martínez, 2011).

Este apartado también englobaría a las habilidades manipulativas que están implicadas en la realización de múltiples tareas como son manejar objetos, agarrarse, presionar un objeto, indicar, etc. Una vez detectada la funcionalidad de la psicomotricidad fina de cada alumno/a, se hace necesario localizar una medida de habilitación que compense su déficit. Nos referimos a los productos de soporte como pueden ser pulsadores o teclados, magnificadores de pantalla, teclado virtual, conversor mouse-teclat, etc., que aparecen en el Manual de Atención al Alumnado con Limitación Funcional de la Movilidad de Salvador López et al. (2010).

Tanto la movilidad como el desplazamiento son ejes fundamentales para mejorar la calidad de vida que es el fin último que se pretende alcanzar con un alumnado con tal grado de discapacidad. Una buena rehabilitación física combinada con la correcta habilitación de los soportes necesarios favorecerá esta área del alumno/a. Además,

debemos tener presente que los movimientos se aprenden sobre las sensaciones de movimiento de experiencias previas. Y teniendo esto en cuenta, las experiencias motrices que ofrezcamos al alumno/a darán lugar a unas sensaciones de movimiento que son percibidas y, a su vez, le estimulan a realizar nuevos movimientos, como explica Martínez (2011).

Dentro de este alumnado con afectación en el área motriz encontramos a los que tienen Parálisis Cerebral. Según Póo Argüelles (2008):

existe un consenso en considerar la Parálisis Cerebral (PC) como un grupo de trastornos del desarrollo del movimiento y la postura, causantes de limitación de la actividad, que son atribuidos a una agresión no progresiva sobre un cerebro en desarrollo en la época fetal o primeros años. El trastorno motor de la PC con frecuencia se acompaña de trastornos sensoriales, cognitivos, de la comunicación, perceptivos y/o de conducta, y/o por epilepsia. (p.36)

Por esta cantidad de trastornos en otras áreas asociados a la PC, muchos niños/as que la padecen reúnen las condiciones para que se consideren personas con diversidad funcional múltiple.

b- Área sensorial:

Los trastornos de la visión y audición son casi generalizados en este tipo de alumnado. Al ser personas con diversidad funcional múltiple, suelen concurrir con limitaciones cognitivas que dificultan una evaluación fiable de los daños a nivel sensorial, aunque se presupone que suelen presentar un alto grado de afectación (Kinnear et al., 2020).

Luque y Luque-Rojas (2013) definen al alumnado con discapacidad sensorial como:

aquellos que presentan una deficiencia en su audición o visión con resultado de una percepción y procesamiento de la información disfuncionales, dificultándoles aspectos cognitivos en la adquisición y manipulación del espacio, en el lenguaje, en la relación personal y de funcionamiento en la comunidad. Por ello, y para que su desarrollo personal evolucione en el sentido general o de la

normalidad poblacional, precisarán de los apoyos y recursos que compensen sus dificultades y refuercen sus habilidades. (p.63)

Según López (2015), dentro de la discapacidad sensorial, quizás la más frecuente es el déficit auditivo. Se trata de una disminución de la capacidad para detectar, reconocer, discriminar, percibir y/o comprender la información auditiva. El auditivo es un sentido esencial para un desarrollo correcto del lenguaje.

La BIAP (Bureau International d'Audiophonologie) clasifica el grado de audición según:

CATEGORÍA	GRADO DE PÉRDIDA	EFFECTOS EN AUDICIÓN DEL LENGUAJE
Deficiencia auditiva ligera	20-40 Db	Impide la identificación de algunos fonemas.
Deficiencia auditiva media	40-70 dB	Sólo pueden identificarse algunas vocales en el habla.
Deficiencia auditiva severa	70-90 dB	Se perciben algunos sonidos, ausencia de lenguaje espontáneo.
Deficiencia auditiva profunda	Superior a 90 dB	No se percibe ningún sonido, y no se puede adquirir lenguaje oral.
Cofosis o anacusia	Total	No hay respuesta en toda la escala.

Tabla 8. Grados de pérdida auditiva según el BIAP (1997).

Además de influir el grado de audición, se tiene en cuenta el tipo ya que puede ser: de conducción, sensorial, neural, mixtas o de trastorno auditivo central. Evidentemente, una discapacidad auditiva alcanza su limitación en grado exponencial cuando se da a la misma vez cofosia y mixta.

Las necesidades que, de manera general, suelen tener los alumnos/as con discapacidad auditiva son según Luque y Luque-Rojas (2013):

- Estrategias visuales y aprovechamiento de otros canales como restos auditivos, tacto, etc.
- Aspectos concretos y menor carga de abstracción (al menos inicialmente).
- Experiencia directa y mayor grado de información de lo que sucede.

- Sistema lingüístico de representación.
- Comprensión de sus circunstancias personales y sociales; y no sólo del trastorno.
- Mayor conocimiento del trastorno por parte de toda la población y del docente en particular.
- Certeza de su identidad y autoestima.
- Captación de un código comunicativo útil.
- Aprendizaje de forma intencional el código mayoritario.

Este mismo autor, señala también las necesidades del alumnado con discapacidad visual al ser otra de las discapacidades que está directamente relacionada con el área sensorial. Se trata de una discapacidad que, junto con la discapacidad auditiva, es de la más frecuente entre este colectivo con diversidad funcional en grado alto y múltiple. Dentro de las necesidades más destacables están:

- Mayor conocimiento de su persona y limitaciones.
- Facilidad de elementos de acceso y eliminación de barreras de dificultad: situación en la clase, iluminación, textos escolares y su ampliación, etc.
- La mejora de habilidades de autonomía personal.
- Materiales específicos o adaptados a su circunstancia.
- Actividades y metodología en general, que compensen su deficiencia y equilibren el proceso de enseñanza/aprendizaje.
- Uso en la mayor parte de situaciones de lenguaje-habla.

La estimulación a través de los sentidos ayudará al desarrollo de los dos hemisferios cerebrales y potenciará las conexiones neuronales. Así, la sensación es el resultado que se produce frente a un estímulo introducido a través de los sentidos. Y esta afirmación es expuesta por Guirao (1980): “Nada hay en el intelecto que no haya entrado por los sentidos” (p.316).

c- Área Cognitiva:

Esta área tiene un rango muy amplio de presentaciones. Según Hernández et al. (2017), el *Ámbito Cognitivo* es todo aquello que utilizamos para referirnos a las habilidades y procedimientos superiores que realiza nuestro cerebro, el desarrollo del

lenguaje, las habilidades perceptivo motrices, la toma de conciencia, la metacognición y, en general, el desarrollo intelectual en su amplio rango de intervención.

Acorde a esta globalización del término *Ámbito Cognitivo*, la Asociación Americana sobre Retraso Mental (AARM) define *Retraso Mental* como una discapacidad caracterizada por limitaciones significativas en el funcionamiento intelectual y en la conducta adaptativa que se manifiesta en habilidades adaptativas conceptuales, sociales y prácticas. Esta discapacidad comienza antes de los 18 años (Luckasson y Cols., 2002).

Por lo general, si clasificamos la Discapacidad Intelectual (D.I.) que el alumnado con diversidad funcional grave y permanente presenta según el nivel de inteligencia media, se sitúa en retraso mental profundo (menos de 20). La clasificación completa atendiendo a este criterio, queda estructurada de la siguiente manera según el Manual de Atención al Alumnado con Necesidades Específicas de Apoyo Educativo derivadas de Discapacidad Intelectual de la Junta de Andalucía:

- Retraso mental ligero: Coeficiente Intelectual (C.I.) entre 50 y 69.
- Retraso mental moderado: C.I. entre 35 y 49.
- Retraso mental grave: C.I. entre 20 y 34.
- Retraso mental profundo: menos de 20.

Pero, este no es el único criterio que se sigue a la hora de clasificarlos. De acuerdo a la última versión del Manual Estadístico de Diagnóstico de Trastornos Mentales (DSM-V) para el diagnóstico de D.I., se requiere de tres criterios:

- 1- Déficit en las funciones intelectuales medidas por evaluación clínica y por pruebas estandarizadas.
- 2- Déficit en funcionamiento adaptativo, de modo tal que sin apoyo limitan el funcionamiento en una o más actividades de la vida diaria.
- 3- Inicio de estos déficits durante el periodo del desarrollo.

Por regla general, en las personas con discapacidades múltiples y severas se cumplen los tres criterios. Es decir, existe un déficit tanto de las funciones intelectuales como en el funcionamiento adaptativo y ambos aspectos comienzan su déficit durante el periodo de desarrollo.

Por otra parte, y siguiendo el manual antes mencionado, se tiene en cuenta su severidad, que es definida en base a la función adaptativa evaluada a través de tres dominios:

- *Conceptual.* Evalúa habilidades académicas, pensamiento abstracto, funciones ejecutivas, uso funcional de estas habilidades en la vida diaria.
- *Social.* Considera habilidades de comunicación, conversacionales, de lenguaje, de evaluación de riesgos, de ajustarse a normas sociales, de regulación emocional.
- *Práctico.* Evalúa independencia en actividades de la vida diaria como comer, vestirse, higiene, eliminación.

De nuevo, este colectivo que estamos analizando tiene afectación en los tres dominios propuestos por el DSM-V. Por consiguiente, irrevocablemente, está destinado a tener una alta dependencia de otras personas hasta para las habilidades más comunes de la vida diaria.

Las necesidades que presentan en esta área estarán muy vinculadas a sus necesidades a nivel motriz y comunicativo ya que, según la teoría de Piaget (1972), la experiencia motriz y perceptiva es un aspecto decisivo para el desarrollo cognitivo. Y también está respaldado por la teoría de Vygostky (1934) quien enfatiza la importancia de la comunicación, la mediación lingüística y la interacción del niño con las personas de referencia para el desarrollo cognitivo.

d- Área Comunicativa:

Este alumnado con necesidades educativas especiales presenta alteraciones en cuanto a la comunicación, siendo un número muy limitado de personas con discapacidad grave y severa quienes desarrollan un lenguaje oral para comunicarse. Muchos de estos niños/as o jóvenes necesitan la ayuda de especialistas en logopedia y, a menudo, demandan implementar procedimientos de Comunicación Aumentativa y Alternativa (CAA) (Basil et al., 2012), desde el primer momento.

A la hora de elegir un Sistema de Comunicación Aumentativo y Alternativo que mejor se adapte al individuo, se precisa una evaluación de las características y rasgos particulares del receptor/a del mismo. Los aspectos a evaluar son, entre otros, la agudeza visual, grado de reconocimiento de los signos, los movimientos funcionales

que posee cada uno para indicar o configurar un signo, etc. De esta manera, y tras este exhaustivo examen, se podrá determinar el sistema de comunicación y las ayudas técnicas más apropiadas para cada sujeto. En el caso de ausencia total de lenguaje oral, la forma de comunicación más frecuente es señalando signos con los dedos, la mano o la mirada.

No cabe duda que el instrumento que cobra gran importancia para evaluar a este tipo de alumno/a es la observación. Como señala Detraux (2006), “la observación de modalidades de interacción entre el adulto y la persona con pluridiscapacidad es muy instructiva” (p.5). Una minuciosa observación directa y con el apoyo de instrumentos semiestructurados va a permitir objetivar señales de comunicación de las personas con grave discapacidad, y detectar cuándo y cómo los adultos las interpretan, y cómo reaccionan a ellas.

Y es que la comunicación, sea cual sea el medio utilizado, es crucial para el individuo. Como bien apunta Martínez (2011) la principal necesidad se centra en alcanzar un código compartido (por sencillo que éste sea) que le posibilite la interacción con otros/as de su entorno más próximo. La razón de esta afirmación reside en que son escasos los casos en los que se desarrolla lenguaje oral articulado y, a veces, ni siquiera un sistema alternativo.

Y este déficit es debido a motivos como lesiones cerebrales o por limitaciones en la musculatura. Además, Según Alvarado et al. (2017), los Trastornos Graves de la Comunicación o del Lenguaje, así como los Trastornos Específicos del Lenguaje (TEL) suelen estar asociados a la Discapacidad Intelectual, al Trastorno Generalizado del Desarrollo (TGD), Trastornos Mentales (TM) y a enfermedades del sistema nervioso que interfieren en la adquisición del lenguaje oral.

e- Área Social:

Esta área social está estrechamente vinculada con la comunicativa vista en el apartado anterior. Por lo general, las personas con discapacidades severas y múltiples tienen un grado tan alto de dependencia que no expresan sus voluntades. Como consecuencia de esta carencia, es muy frecuente ver cómo otras personas toman las decisiones por ellos/as (destino al que dirigirse, personas de las que rodearse o el tiempo de permanencia en un lugar). Esta situación produce desórdenes sociales tales como

gritos, llantos, movimientos espásticos, etc. Se hace imprescindible encontrar la causa que los provoca para evitar conductas disruptivas.

Estas conductas se dan muy frecuentemente en personas con el Trastorno del Espectro Autista (TEA) definido como:

término usado para referirse a las diferentes manifestaciones de gravedad del autismo y trastornos asociados que se caracterizan por alteraciones cualitativas en la interacción social recíproca y en la comunicación, y por la presencia de conductas repetitivas e intereses restringidos. (Martos-Pérez y Paula-Pérez, 2011, p.147)

Quienes presentan un déficit en esta área social están muy limitados para entablar relación con otras personas, inclusive con sus iguales. Se hace necesario establecer los máximos contactos posibles tanto con personas de su entorno como con su grupo de iguales. Martínez (2011) apuesta por establecer una comunicación constante y afectuosa con ellos y favorecer el contacto y la interacción con otros niños/as.

Aunque el nivel de autonomía es tan reducido, siendo dependientes de adultos y servicios de su entorno y tenga afectada el área social, no deberíamos evitar hablar de inclusión, entendida como la posibilidad de que el niño/a con pluridiscapacidad participen según sus posibilidades en su entorno, sea el hogar, la escuela o la comunidad (López-Torrijo, 2009; Pellisé, 2006; Roca, 2008).

Como se puede comprobar, la afectación en todas las áreas del desarrollo que suele tener la inmensa mayoría del alumnado con discapacidades múltiples y severas provoca una serie de necesidades que requerirán de una intervención global. Esta intervención a veces se ve interrumpida por los múltiples problemas a nivel de salud que suelen padecer.

Por este motivo, complementaremos los déficits en las áreas del desarrollo ya tratadas con el siguiente apartado sobre los problemas de salud más frecuentes en este alumnado.

Problemas de salud

Según Boutin (2004), los continuos problemas de salud, los tratamientos farmacológicos y las hospitalizaciones reiteradas de este colectivo, acrecientan la

necesidad de cuidado personal y, a la misma vez, estas condicionen repercuten directamente en la merma de estimulación educativa y social. Un buen reflejo de lo que expone Boutin son las repetidas faltas de asistencia en los centros educativos donde están escolarizados.

El perfil del alumnado con multidiscapacidades se termina de perfilar con una serie de deficiencias secundarias que suelen concurrir con los trastornos antes mencionados en las distintas áreas del desarrollo. Algunas de estas deficiencias son trastornos de deglución, disfunciones digestivas, dificultades respiratorias, epilepsia (Billette et al., 2012).

En cuanto a la última nombrada, la epilepsia, es muy recurrente en este colectivo. Se manifiesta de múltiples maneras: alteraciones motrices con contracciones musculares, ausencias breves con pérdida de la conciencia, sudoración, manifestaciones neurovegetativas con cambios de ritmo respiratorio e hipersalivación (Herranz, 2001; Poó et al., 1995). A pesar de que algunas crisis epilépticas pasan desapercibidas, no podemos dejar de darle la importancia que tienen. La gravedad de las mismas radica en el tipo, intensidad y duración, requiriendo la intervención de especialistas y de farmacología adecuada, así como dar las pautas a la hora de actuar cuando se producen.

Respecto a las dificultades de deglución, pueden situarse en alguna o en todas las fases de la ingesta: movilidad labial, coordinación lingual, masticación, y la deglución atípica que implica el acceso de partículas de alimento a las vías respiratorias provocando obstrucciones asfixiantes o lesiones a corto y largo plazo (Le Metayer, 1995).

Este trastorno que acabamos de comentar en torno a la deglución, conlleva una desnutrición que les hace más vulnerables a infecciones, deshidratación, estados de ánimo alterados y disfunciones digestivas como el reflujo que produce incomodidad, dificultad a la hora de conciliar el sueño y la aparición de úlceras dolorosas. Asimismo, es esencial prestar la atención necesaria al estado dental ya que puede ser el origen también de malestar, requiriendo un cuidado continuado y especial. De igual forma, la sequedad de la piel desvela problemas en la alimentación, la higiene e hidratación (Billette et al., 2012).

Otra fuente de malestar para este colectivo puede ser el dolor, cuya causa es difícil de identificar por la carencia de comunicación que poseen. Esta situación llega a ser agobiante y preocupante para familiares y profesionales que los rodean, ya que les invade un sentimiento de impotencia. Como bien apunta Dalla Piazza y Godfroid (2004), el llanto que persiste o el que es puntual sin mediar una contingencia clara es desconcertante y, a menudo, se hace imposible detectar el origen y naturaleza temporal o crónica del dolor.

Generalmente, hay dos orígenes del dolor: nociceptivo o neuropático. El primero, cuando es nociceptivo, lo produce una acción externa como puede ser por ejemplo un golpe; pero también por una interna como una dolencia ósea. En cambio, el segundo origen, neuropático, puede ser debido por una reacción inadecuada del sistema nervioso frente a una lesión o una enfermedad, caracterizado por un dolor punzante e intenso. En ocasiones, ese dolor no es tan intenso, sino que aparece espontáneamente y se agudiza, paradójicamente, con masajes que se den o incluso caricias en la piel. La concreción del dolor en estas personas siempre es un tema delicado y controvertido por su imposibilidad para expresar la causa y tipo de dolencia. Como afirma Boutin (2006), en las personas con pluridiscapacidad que no pueden expresarse, “la detección del dolor ha de pasar por la observación de una tercera persona... observando manifestaciones fisiológicas y de comportamiento. Con esta finalidad se ha elaborado la escala de heteroevaluación” (p.40), pensada para la detección del dolor en personas con pluridiscapacidad (Collignon et al., 1993).

Además de estas dolencias, debemos resaltar otra alteración que dificulta el bienestar de las personas con discapacidades múltiples y severas. Se trata de la alteración de los ritmos de vigilia-sueño que producen estados de insomnio nocturno y somnolencia diurna. Estas complicaciones se acentúan al acompañar momentos de llanto a esa falta de sueño; paralelamente, la somnolencia diurna conlleva falta de atención.

Las razones de estas alteraciones son variadas, desde crisis epilépticas que imposibilitan los estados de sueño, los dolores que padecen o malos hábitos adquiridos desde la infancia (Flores, 2019). Sin embargo, no debemos olvidar que estas personas tienen patrones de cansancio más frecuentes y agudos a causa de su salud, del descanso poco reparador, del esfuerzo muscular por espasticidad, de los ejercicios de

rehabilitación continuados, y, en ocasiones, de la hiperestimulación que reciben. Como señala Boutin (2006), “es importante respetar un ritmo diferente y acomodar un tiempo de reposo y un tiempo de vigilia adaptados a sus necesidades” (p.43).

Sin embargo, todas estas características nombradas no se pueden generalizar a todo el colectivo de alumnos/as con diversidad funcional grave, múltiple y permanente. No podemos olvidarnos de que cada alumno/a es único con sus propias necesidades y potencialidades. Es inviable unificar cuando tratamos con este tipo de alumnado.

Necesidades sobrevenidas de sus rasgos

Como se ha señalado anteriormente, según la OMS (2011), el número de personas con pluridiscapacidad se sitúa en un 0,5-0,7% con una estimación de un 2% entre el total del alumnado con discapacidad.

Aunque en las personas con pluridiscapacidad frecuentemente encontramos muchas perturbaciones fisiológicas y médicas que lo convierten en un gran dependiente, se parte de la base de que presentan las mismas necesidades que cualquier niño/a en edad de crecimiento: necesidades afectivas, ser reconocida como persona individual y única, necesidades cognoscitivas, para aprender cada día, y necesidades sociales para poder relacionarse con su entorno (Espinoza, 2018).

Sin embargo, de manera más concreta, Soro-Camats et al. (2012) señala otras afectaciones asociadas como dificultades profundas a nivel motor, complicaciones durante el desarrollo del lenguaje, lo que a su vez altera la comprensión, expresión y, evidentemente, la comunicación, sin dejar atrás la discapacidad intelectual en mayor o menor grado, los problemas de memoria a largo y corto plazo, la conciencia del mundo real y el desarrollo emocional y afectivo.

De nuevo, debemos insistir en la importancia de no generalizar al definir al alumnado con necesidades educativas especiales ni a la hora de desglosar sus necesidades o la posible intervención que pueda tener. Tal y como expone Flores (2019), “las personas con pluridiscapacidad son un colectivo muy diverso, cada persona presenta sus características individuales, dependiendo del grado de afectación, las áreas afectadas y la edad” (p.116).

Sin generalizar, destacaremos necesidades a tres niveles: social, educativo y sanitario para tener conciencia de los déficits en los mismos y las posibles intervenciones para cubrirlos.

A nivel social, por muy dependientes que pudieran ser estas personas con diversidad funcional grave y múltiple, no debemos perder de vista el concepto tan esencial de autodeterminación. Su importancia en las personas con discapacidad ha sido estudiada por múltiples autores los cuales concluyen que hay que darles el control, en la medida de lo posible, de decidir y ser el agente causal de sus vidas (Vicente et al., 2018). Existen algunas herramientas para potenciar oportunidades para desarrollar habilidades relacionadas con la autodeterminación que se les proporcionan a las personas que están en contacto directo con las personas con pluridiscapacidad. Dos de ellas son: el cuaderno de buenas prácticas “Autodeterminación” (Grupo de autogestores de ATZEGI, 2009) o la “Guía Didáctica V.I.D.A.” (Díaz et al., 2013).

A nivel educativo, son numerosas las necesidades que se detectan sobrevenidas de los déficits expuestos en el apartado de *características*. Por una parte, la complejidad de sus limitaciones les lleva a tener un pobre conocimiento de sí mismos y una escasa conciencia de su cuerpo y sus posibilidades. A estas dos carencias se les une la incapacidad para explorar el entorno, lo que suscita que la estimulación se convierta en una herramienta esencial en cualquier contexto del individuo, haciendo hincapié en el educativo. Pero, el área que debe ser priorizada siempre es la autonomía. Fernández (2018) defiende que es uno de los ámbitos que más deben trabajarse en este tipo de alumnado porque en ellos suele ser baja o, incluso, nula.

Y, en tercer y último lugar, este cuadro de hándicaps se completa con los problemas de salud nombrados anteriormente, provocando que la tarea educativa sea prácticamente inútil, lo esencial es asegurarles “una actuación asistencial que garantice su máximo bienestar posible” (López-Torrijo, 2009, p.4).

Se puede asemejar, por lo tanto, a satisfacer las mismas necesidades que surgen en la primera infancia. Éstas son, según Barudy y Dantagnan (2005), *necesidades fisiológicas* que incluye evitar el deterioro, permanecer con buena salud, recibir comida en cantidad y calidad suficientes, vivir en condiciones adecuadas, estar protegidos de peligros reales, disponer de asistencia médica y vivir en un ambiente que permita una actividad física sana. Además de estas necesidades básicas, debemos tener presente la

necesidad de mantener lazos afectivos seguros y continuos y las necesidades cognitivas desarrolladas a través de la estimulación, la experimentación y el refuerzo que ofrecen los adultos. Y, por último, las *necesidades sociales* que se ven satisfechas a través de la comunicación.

Cubriendo esas necesidades primitivas, se podrá garantizar el bienestar del alumno/a, objetivo por el cual también lucha FEAPS (Confederación Española de Organizaciones en favor de las Personas con Discapacidad Intelectual o del Desarrollo) que actualmente se denomina Plena Inclusión. Se trata de un movimiento asociativo español que lucha por la igualdad de oportunidades y la inclusión social de las personas con diversidad funcional y de sus familias. Esta federación está desarrollando un sistema de buenas prácticas para avanzar en el proceso de transformación cultural hacia el modelo de calidad de vida y de derecho (Tamarit, 2012). El proyecto de transformación llamado “La Educación que Queremos” (Tamarit, 2015) se está implantando ya en multitud de centros, algunos de ellos Centros Específicos de Educación Especial.

Aunque se han dado pinceladas de necesidades a nivel social, educativo y sanitario, haciendo hincapié en el bienestar del alumno/a gracias a satisfacer siempre sus necesidades primitivas básicas, resulta interesante tener en cuenta la clasificación de necesidades aportada por Aguirre et al. (2008).

Dicho autor profundiza en una serie de necesidades que se suelen presentar cuando el niño/a posee una enfermedad de las denominadas “minoritaria” o “enfermedad rara”. Estos niños/as con estas enfermedades raras suelen incluirse en el grupo de alumnado con necesidades educativas especiales graves, múltiples y permanentes que son protagonistas de nuestra investigación. Por consiguiente, las necesidades que expone este autor son extensibles al alumnado que nos compete:

- Necesidades relativas a la autonomía personal, derivadas de limitaciones motóricas y sensoriales: alumnado con dificultades en la consecución de un funcionamiento autónomo. Descubrir y utilizar las posibilidades motrices y sensitivas adecuadas a las actividades de su vida diaria es primordial para el desarrollo. Dentro de estas están:
 - Necesidades derivadas de discapacidad motora: pueden presentar necesidades tanto de accesibilidad como en la ejecución de habilidades

básicas, instrumentales y avanzadas de la vida cotidiana. Para realizar las tareas propias de esta área es necesario contar con apoyos específicos de profesionales o herramientas adaptadas a sus capacidades (uso de la silla de ruedas, muletas, andadores, etc.)

- Necesidades derivadas de discapacidad sensorial y que repercuten en el desarrollo de habilidades para la autonomía personal: alumnado con afectación en los sentidos como vista, oído, etc. Los apoyos proporcionados suelen ser lupas aumentativas, audífonos, etc.
- Necesidades relativas a la accesibilidad al medio físico y social: es esencial ayudarles a relacionarse en su entorno físico y social, haciendo de éste un medio que les permita integrarse. Los alumnos/as con discapacidades físicas y sensoriales pueden tener problemas para acceder a la realidad y actuar en ella por sus limitaciones motoras y/o sensoriales.
- Necesidades asociadas a la comunicación y lenguaje. Algunos suelen presentar carencia de lenguaje oral o dificultades, en otras ocasiones, retrasos en el desarrollo del lenguaje comprensivo por problemas auditivos, lesiones en las vías nerviosas, falta de estimulación, etc. Los niños/as con trastornos generalizados del desarrollo presentan este tipo de dificultades en el área de la comunicación, además de déficit a nivel social, falta de flexibilidad mental, etc. Ante esta problemática, el apoyo logopédico es vital.
- Necesidades asociadas a la rehabilitación psicomotora: el alumnado con problemas psicomotores tiene alteraciones en su aparato motor, en ocasiones, debido a un déficit funcional en el sistema nervioso, muscular, óseo. Por lo tanto, precisan de la intervención de un fisioterapeuta e intervención temprana si son niños/as de corta edad.
- Necesidades relacionadas con la construcción de la autoimagen y la autoestima: en ocasiones, se puede observar inmadurez afectiva-emocional que se puede achacar a la sobreprotección recibida. Esta necesidad es más propia de aquel alumnado con un nivel cognitivo relativamente bueno.
- Necesidades relacionadas con el desarrollo de las capacidades cognitivas: percepción, memoria, atención, imitación, imaginación, etc. constituye competencias cognitivas que deben ser trabajadas para favorecer la actuación del niño/a en su mundo.

Teniendo en cuenta lo expuesto hasta el momento, se puede deducir que las intervenciones y apoyos no engloban sólo a los servicios educativos, sino también a los servicios sociales y sanitarios, todos con carácter permanente a lo largo de sus vidas. Estos sectores les ofertan servicios y proporcionan tratamientos estandarizados, cuidados médicos, de higiene y alimentación. Estas intervenciones deben ser planificadas y bien organizadas.

Tras esta exposición de los rasgos, etiología y necesidades de las personas con diversidad funcional grave y múltiple, se puede afirmar que este término hace referencia a la expresión más dura de la discapacidad. Se basa en el funcionamiento gravemente afectado y el desarrollo atípico en relación a los iguales con un desarrollo común. Este colectivo presenta afectación en todas o la mayoría de las áreas del desarrollo y, por consecuente, necesidades a todos los niveles. Su planteamiento de intervención está sufriendo una transformación gracias a una visión más holística del mismo (Arroyo, 2016).

A continuación, se detallará de manera más exhaustiva el abanico de posibles intervenciones o procesos didácticos aplicables a este colectivo.

II.2.3 Pautas didácticas en el proceso de intervención

Por la amplitud del espectro de cualquier diversidad funcional, se hace imposible encontrar un único enfoque y tratamiento que se adapte perfectamente. Ante la sumatoria de déficits que conviven en una pluridiscapacidad, se incrementa esa dificultad de localizar una intervención apropiada. Flores (2019) resalta la pluridiscapacidad como una de las diversidades más complejas y, a la vez, dificultosa de tratar.

Pero sí hay autores como Fernández et al. (2018) que se aventuran a exponer dos aspectos fundamentales a la hora de intervenir con este alumnado:

- El docente debe conseguir crear un clima de clase adecuado que invite al bienestar afectivo y emocional de nuestro alumnado, afianzando de esta manera su confianza, seguridad y autoconocimiento.

- La autonomía debe ser el objetivo principal que un docente trabajará con su alumnado con diversidad funcional, a la par junto con la de toma de decisiones y el autocuidado. La Convención sobre los Derechos de las Personas con Discapacidad y Protocolo Facultativo del 2006 reconoce en su preámbulo “la importancia que para las personas con discapacidad reviste su autonomía y su independencia individual, incluida la libertad de tomar sus propias decisiones”.

Como bien apunta este autor, establecer un buen clima de clase junto con el establecimiento de los objetivos primordiales a trabajar será una buena base para comenzar el trabajo con el alumnado gravemente afectado por múltiples discapacidades. Pero, además, existen algunos principios que nos orientan ante la posible intervención que se debe efectuar:

- *Establecimiento de contextos y rutinas estructuradas* presentadas con anterioridad con indicadores (objetos, sonidos, etc.) que puedan “informar” y anticipar al alumnado lo que va a ocurrir a continuación de forma sistemática.
- *Aprendizaje significativo*, es decir, la construcción de aprendizajes por parte del alumno/a a través de la mediación del profesor, que relaciona de forma no arbitraria la nueva y motivadora información con lo que ya sabe.
- *Funcionalidad* en el sentido de relacionar los contenidos propuestos y la satisfacción de las exigencias de la vida de las personas en los contextos sociales que ésta se desenvuelve.
- *Pertenencia* como necesidad de que los contenidos propuestos se ajusten a los intereses y necesidades del alumnado como bien exponía Ausbel.
- *Autoeficacia* que Bandura (1977) lo intenta explicar señalando que en la medida en que un niño/a siente que su acción controla el ambiente, así crecerá su actividad.
- *Intervención multidisciplinar* o también denominado *caracterización conjunta* donde todos los momentos del día y todos los profesionales que intervengan coordinen su intervención.
- *Caracterización positiva* respecto a los derechos de las personas y optimista hacia sus posibilidades de aprendizaje y desarrollo personal.

A continuación, se expondrán algunos de los modelos de intervención aplicables al alumnado con diversidad funcional en grado alto y múltiple. La aplicación de ellos

tiene como finalidad la mejoría de los aspectos deficitarios del alumnado tanto a nivel educativo como a nivel sanitario.

Clasificaremos las posibles intervenciones según sean métodos enfocados más a desarrollar aspectos neuro-motores como son el método Petö, método LeMateyer, método Votja, método Bobath, el método del Movimiento del Desarrollo de V. Sherborne. o el método Dolman-Delacato; o enfocados más a una estimulación multisensorial como es la Estimulación Basal o también, el enfoque Snoezelen. Por otra parte, se proponen dos terapias como son la Terapia Asistida con Animales y la Terapia Acuática. Por último, cabe destacar dos programas aplicables a este tipo de alumnado con necesidades severas como son la metodología TEACCH y el Programa de Respirio Familiar. Pero el bloque no queda finalizado hasta no dar pequeñas pinceladas de otras metodologías ofertadas a día de hoy en el panorama educativo.

Intervención neuro-motora

❖ Educación Conductiva o método Petö.

El médico húngaro Andreas Petö desarrolló la Educación Conductiva o método Petö durante los años cuarenta y la describió como una “pedagogía especial”, que proporcionó una educación para niños/as en situación no ambulatoria, excluidos de la educación general en Hungría.

El método Petö se define como un sistema educativo integral que utiliza un enfoque cognitivo activo para enseñar a las personas con trastornos motores a convertirse en participantes más funcionales en las actividades diarias (Wright et al., 2005).

Este método se centra en el cerebro como principal organizador motriz y de aprendizaje. Es una visión positiva del individuo que pone el foco en sus capacidades. Integra métodos y estrategias pedagógicas en el campo de la neuro-rehabilitación, con el fin de influir en el cerebro como núcleo organizador motor y del aprendizaje.

No se limita a una terapia, sino que es un sistema de educación para niños/as con Parálisis Cerebral, en el que la educación y la terapia se hacen al mismo tiempo bajo la

guía de un instructor, que pretende enseñar y motivar al niño/a. El problema motor se contempla como una dificultad de aprendizaje (Macias Merlo, 2016).

❖ Metodología de Reeducción Cerebro Motriz implantada Michel Le Metayer.

Esta metodología está englobada dentro de los enfoques y métodos basados en el desarrollo motor y funciones neuromotrices. Actualmente se utiliza con éxito en trastornos motores de la infancia: retrasos madurativos, mal apoyo de los pies, debilidad muscular, así como otras enfermedades o síndromes que cursan con retraso en el desarrollo.

Se trata de un enfoque de trabajo para niños/as con Parálisis Cerebral que comenzó en Francia de la mano de un equipo de profesionales encabezados por el profesor Guy Tardieu y en que se encontraban A. Lespargot y M. Le Métayer entre otros. Este último autor realizó grandes aportaciones como, por ejemplo, la Evaluación Factorial de Gran Función la cual es una herramienta básica para el conocimiento de la realidad motriz del niño/a y de su potencial de desarrollo motor. Además, trabaja mediante los niveles de evolución motora; es decir, desde una dimensión psicomotora del desarrollo neuromotor, como describe en la obra “Reeducación cerebromotriz del pequeño. Educación terapéutica.”

Le Métayer propone una serie de aspectos que se deben tratar en cada intervención, entre las cuales destacan (De Pedro, 2017):

- Al principio de cada intervención, realizar relajación y la corrección de las posturas anormales.
- Estimular los automatismos cerebromotores innatos siguiendo el orden general de los niveles de evolución motriz: volteo y reptación; estimulación de los programas posturales y de los automatismos antigravatorios, estimulación del mantenimiento de la cabeza, estimulación de los enderezamientos, desarrollo de los automatismos de equilibrio, reacción de paracaídas, reacciones del eje del cuerpo y de los miembros en posición de decúbito, reacciones en cuadrúpeda, en posición de rodillas enderezado y reacciones en posición de bipedestación según el caso de cada niño/a.
- Desarrollar el control voluntario global y el control selectivo del cuerpo y su movimiento.

Se trata de una metodología de reeducación extendida a nivel nacional e internacional de manera exitosa.

❖ Método Vojta.

El método fisioterapéutico Vojta fue introducido por Vaclav Vojta, neurólogo infantil y de adultos (Vojta, 1991; Vojta y Peters, 1995; Banaszek, 2010). Este neuropediatra checo lo desarrolla entre los años 50 y 80 para la rehabilitación de niños con alteraciones motóricas. Un año después, se amplió también a lactantes con riesgo de alteración motórica.

“La Terapia Vojta pretende estimular el Sistema Nervioso Central, y con ella se puede llegar a activar el programa genético e innato del individuo, que es el que contiene los distintos patrones motores de locomoción propios del primer año de vida” (Martínez-Fuentes et al., 2011, p.88). De esta manera, el Doctor Vojta reconoció en la reptación y el volteo reflejo, un medio terapéutico para cambiar la reacción patológica en un patrón motor fisiológico.

Según Fernández Rego (2004), esta terapia aporta una serie de beneficios:

- La colocación fisiológica de la columna vertebral y cabeza.
- El centrar las articulaciones sobre todo las articulaciones de las cinturas escapular y pélvica.
- La diferenciación de la función muscular y economía de función respiratoria (desarrollo del tórax, coordinación de la musculatura respiratoria, influencia en el sistema vegetativo, coordinación de la zona orofacial, mejoría de la motricidad bucal, coordinación de movimiento para masticar y tragar e inicio del habla).
- Mejoría de la motricidad fina a través de la diferenciación de las funciones de las manos y de los pies.

Este método sigue muy presente en la intervención del alumnado con diversidad funcional motora.

❖ El método Bobath.

La fisioterapeuta Berta Bobath y el médico Karel Bobath lo iniciaron en Londres en la década de los 40. Esta técnica surgió por la curiosidad y motivación de ambos por

atender a niños/as con problemas físicos (Gázquez et al., 2018). No se considera un método sino un “concepto de vida” que permite la interacción de una amplia variedad de técnicas, que deben ser adaptadas a las necesidades y reacciones individuales de cada paciente.

Este método trata los desórdenes del movimiento como problemas de coordinación motora, alteraciones de la percepción, de la postura derivados de daños en el sistema nervioso central y problemas funcionales de la vida diaria.

Como bien apunta Jiménez (2008), “el tratamiento se basa en inhibir los reflejos y aumentan el tono muscular con el único fin de que el paciente con la alteración neurológica logre aprender los movimientos normales lo que le ayudará a obtener una mejor postura” (p. 39).

Por lo tanto, los objetivos del método, entre otros, son:

- Normalizar el tono muscular.
- Inhibir los reflejos primitivos.
- Facilitar las reacciones posturales normales mejorando la calidad de los movimientos.
- Prevenir el desarrollo de contracturas y posibles deformidades.

El referente para alcanzarlos es la guía del desarrollo psicomotor considerado normal o estándar para las personas. Y los medios para obtener esos logros son técnicas como la de manejo, la de carga de peso sobre la extremidad afectada, posiciones que fomentan el uso de ambas partes del cuerpo y evitar cualquier aporte sensorial que afecte al tono muscular de forma negativa (Lewandowska et al., 2018).

❖ El método del Movimiento del Desarrollo de V. Sherborne.

Está basado en la teoría del análisis del movimiento de Rudolf Laban (1879-1958). El Movimiento del Desarrollo de Verónica Sherborne, en inglés “Sherborne Developmental Movement” (SDM), es un método de enseñanza y de trabajo con movimiento corporal creado en 1960 por ella misma.

Este método de V. Sherborne es altamente utilizado en países europeos como Gran Bretaña y Polonia; por lo contrario, en España no está tan difundido a pesar de ser originario de este sitio.

Marsden y Egerton (2007) aseguran que el Movimiento del Desarrollo es un enfoque inclusivo, donde las experiencias de movimiento son fundamentales para el desarrollo psicomotor y particularmente beneficiosas para aquellas personas con necesidades educativas especiales. Según Bergström y Althoff (2000), la efectividad del método Sherborne se debe a la comunicación e interacción entre los participantes.

Con este método se persigue desarrollo emocional y motor a través del juego. Los movimientos en sí no son tan importantes como la manera en que son llevados a cabo, la calidad de las relaciones creadas durante las sesiones y el efecto positivo que todo esto produce en el niño o niña (Sherborne, 2001).

Intervención Sensorial

❖ Estimulación Basal.

La Estimulación Basal describe diferentes estimulaciones, partiendo de áreas de percepción básica: percepción somática, vestibular y vibratoria, determinantes del desarrollo emocional, y base para promover la comunicación, interacción y desarrollo. Se trata, pues, de un programa individualizado de estimulación sensorial que favorece y fomenta el desarrollo global de la persona. Este concepto fue creado por el pedagogo Fröhlich en los años 70 en Alemania, definiéndola como “una forma de potenciar la comunicación, la interacción y el desarrollo orientada en todas sus áreas a las necesidades básicas del ser humano”.

Se trata de una de las intervenciones más generalizadas y aplicables a cualquier diversidad funcional que posea el alumno/a, por muy compleja, múltiple y grave que sea. Según Duch y Pérez (1995), esta Estimulación Basal se rige por ciertos principios:

- *Principio de Ritmo:* toda nuestra vida está pautada por una serie de ritmos. Los más inmediatos para el niño/a con plurideficiencia son los biológicos como la respiración o el latir del corazón. Pero, también, es necesario que a partir de nuestra intervención creemos ritmos que ayuden a estructurar y situar la vida de estas personas.
- *Principio de Contraste:* derivado del principio anterior y son varios los posibles contrastes: movimiento-quietud, sonido-silencio, comunicación-distanciamiento,

luz-oscuridad. La experimentación de situaciones contrastadas amplía y enriquece enormemente el bagaje de la persona con grave discapacidad.

- *Principio de Equilibrio:* nos recuerda la necesidad de ofrecer las experiencias contrastadas pero enmarcadas en cierto orden que facilite su mejor integración. No se debe exponer al alumno/a a un sinnúmero de estímulos de manera simultánea, si no que siempre de manera paulatina respetando el orden nombrado anteriormente.
- *Periodo de Latencia:* se hace necesario respetar los tiempos ya que sus reacciones y respuestas a veces son retardada. Está demostrado que el tiempo que tardan en asimilar un hecho en concreto puede llegar a ser hasta seis veces superior a nosotros. Es conveniente también saber ayudarles a encontrar su manera de expresión.
- *Interacción Personal:* la relación que se debe establecer entre docente y alumno/a debe ser según aporta Musitelli (1993), “una relación entre dos personas/compañeros en la que ambos aprenden y perciben”. Por lo tanto, se daría una reciprocidad de sensaciones y aprendizaje.

El carácter general y versátil de este tipo de estimulación hace que tenga una gran acogida en los centros educativos.

❖ Enfoque Snoezelen o estimulación sensorial.

El concepto snoezelen proviene de la contracción de dos palabras holandesas “snuffelen” y “doezelen”, que significan algo pareciendo a “oler” y “relajarse”. Es un enfoque llegado en 1974 desde Holanda de la mano de Ad Verheul y Jan Hulsegge. Está dirigido al despertar sensorial mejorando la relación con el medio; para ello, se acondicionan salas consideradas multisensoriales con multitud de recursos estimulantes como pueden ser la columna de burbujas, cama de agua, piscina de bolas, etc...

Gracias a estas salas de estimulación sensorial, se trabajan todos los tipos de estimulación que, según Lázaro (2002, p.76), son:

- *Estimulación propioceptiva (somática).* Es un tipo de estimulación profunda que proviene de las sensaciones internas percibidas a través de los huesos, músculos, tendones y ligamentos. A este tipo de estimulación somática, viene ligada la percepción y la diferenciación e integración segmentaria corporal.

- *Estimulación visual.* Este tipo de estimulación cobra gran importancia para los niños/as ya desde muy temprano, porque el ámbito de la percepción visual es el empleado prioritariamente en la percepción y orientación. Estimular esta área equivale a desarrollar una fijación visual, un seguimiento visual, así como captar y percibir los objetos y contribuye a desarrollar una coordinación visomotriz.
- *Estimulación auditiva.* Los oídos juegan un papel principal en la estimulación del cerebro. Escuchar es un proceso activo que consiste en captar información y filtrar la información irrelevante. A este tipo de estimulación, entra en acción la reacción, localización, asociación e identificación auditiva.
- *Estimulación táctil-háptica.* Estas sensaciones son las percibidas a través de la piel y el movimiento intencional. Se percibe mediante los receptores somáticos, por los que entra la información. El nivel de integración del sistema táctil está relacionado con el sistema nervioso central. El estímulo es percibido a través de la piel. Es a través del tacto donde podemos percibir sensaciones como textura, temperatura, etc.
- *Estimulación olfativa y gustativa.* El olfato es un sentido que se utiliza todo el tiempo de manera inconsciente y se le atribuyen dos percepciones olfativas diferentes: *el olor*, que sería la sensación derivada de la inspiración nasal y *el aroma* que es percibido por la vía retro nasal. Además, el gusto va a permitir, por medio de las papilas gustativas, diferenciar los distintos sabores, los cuales sirven de estímulo que permitirán que el niño tenga la información concreta de determinados elementos. Por este motivo se dice que el sentido del olfato se encuentra íntimamente relacionado con el sentido del gusto.
- *Estimulación vibratoria.* Es la percepción de estímulos producidos por medios vibratorios. Las ondas vibratorias provenientes de aparatos musicales, eléctricos y fónicos. Este tipo de estimulación, ayuda al conocimiento de nuestro propio cuerpo, a la autopercepción para conocer los propios sentimientos, emociones, ideas, etc.
- *Estimulación vestibular.* El sistema laberíntico vestibular se encuentra situado en el oído interno y sirve para asociar experiencias visuales, táctiles y propioceptivas mediante el movimiento del cuerpo.

Se trata de una estimulación a todos los niveles que favorece el sentido global y completo que debe tener una intervención educativa.

Intervención terapéutica

❖ Terapia Asistida con Animales (TAA).

Esta actividad recibe diversos nombres, como Actividad Asistida con Animales (AAA), Intervención Asistida con Animales (IAA), Educación Asistida con Animales (EAA). El trabajo terapéutico busca relacionar la actividad con aspectos de ocio, afectivos, cognitivos, comunicativos, motivacionales y físicos. Serrano Ripoll (2004) alude que en la terapia “se pretende integrar todos los planos de trabajo: médico, psiquiátrico, psicológico, educativo y social” y se hace eco de cómo esta terapia puede tener valor en sí misma o como asociada o coadyuvante para diversas patologías”.

Martínez (2008) nombra una serie de aspectos a tener en cuenta a la hora de decantarse por esta terapia. En primer lugar, se debe hacer un análisis completo de la persona que va a recibir la ayuda, así como de sus familiares, a modo de evaluación. En segundo lugar, emparejar el animal a las necesidades y capacidades del individuo. En tercer lugar, definir el criterio, las metas y resultados. Por otra parte, comprender los beneficios y riesgos. Otro punto importante es formar y orientar a todos los implicados. Además, habrá que supervisar al personal y animal velando por el éxito del programa, así como los datos del coste-beneficio. Y, por último, mantener expectativas realistas.

La hipoterapia es quizás el tipo de terapia más frecuentemente realizada en nuestro entorno. Se trata de una actividad rehabilitadora que utiliza los movimientos tridimensionales y rítmicos del caballo como medio terapéutico.

Junto con esta terapia basada en animales, se encuentra la Terapia Acuática, la cual reparte también muchos beneficios al alumnado con diversidad funcional grave, múltiple y permanente.

❖ Terapia acuática.

En este caso, la actividad acuática, ya de por sí atractiva y agradable, es aprovechada con finalidad terapéutica para el tratamiento de aspectos motrices, complementando el trabajo de fisioterapia en un ambiente lúdico.

Uno de los métodos empleados como sistema de tratamiento en piscina es el denominado método Halliwick. Este método surgió en 1950, cuando su creador James

McMillan tuvo la oportunidad de organizar un evento para alumnos/as para la “Escuela Halliwick para Niñas Paralíticas” en Southgate, Londres.

Son varias las técnicas utilizadas como, por ejemplo, hidromecánica, hidrostática, biomecánica y la enseñanza, con el propósito de ayudar al individuo a desarrollar confianza dentro del agua. Champion (1990) afirma que existe una gran influencia del método Halliwick en actividad acuática, teniendo una gran afectación en las técnicas de hidroterapia, desarrollando nuevos significados para ejercicios. Además, demuestra que la combinación terapéutica junto con programas recreativos fomenta la rehabilitación continua para todo tipo de discapacidades, tanto en el campo pediátrico como el de adultos. Esta técnica permite lograr el máximo potencial para el beneficio social, psicológico y físico.

Programas

❖ Modelo TEACCH (Treatment and Education of Autistic and Related Communication-Handicapped Children).

Este modelo fue desarrollado en los años 70 en Carolina del Norte por su fundador Erich Schopler e implantado actualmente en 45 estados americanos y más de 20 países. Aunque en principio este modelo se creó para las personas con Autismo, sus principios son extrapolables a las personas con discapacidades severas y múltiples.

Este programa es definido por apoyar la capacidad del individuo para aprender, comprender y aplicar el aprendizaje en las diversas situaciones (Mesibov and Shea, 2009; Virue-Ortega et al., 2013). Tiene como objetivo primordial incrementar la autonomía, mejorar diversas habilidades y prevenir problemas de conducta en las personas con TEA (Sanz-Cervera et al., 2018).

Respecto a la última, siguiendo a Aguirre et al. (2008) la metodología TEACCH (Treatment and Education of Autistic related Communication Handicapped Children) tiene como objetivo fundamental ayudar a las personas y familias con TEA para que tengan una vida en comunidad y lo más autónoma posible, todo ello partiendo de sus intereses, habilidades y necesidades. De esta metodología extraemos su principio

basado en el apoyo visual que es una herramienta esencial para el aprendizaje de nuevos conceptos que conlleva, a su vez, la implantación de las nuevas estructuras cognitivas.

Es un programa completo que proporciona ambientes estructurados, predecibles y contextos directivos de aprendizaje; además de favorecer la autonomía del niño/a con autismo (García, 2008). Los componentes centrales del programa TEACCH son el uso de agendas y sistemas de trabajo, el desarrollo de materiales de trabajo visualmente claros y organizados, además de la estructuración del entorno (Aguirre et al., 2012; Francisco, 2016).

Los principios educativos básicos según Aguirre et al. (2012) son:

- Fortalezas e intereses: conocer sus puntos fuertes y preferencias para partir de ellas a la hora de elaborar la intervención.
- Evaluación cuidadosa y constante: para comprobar que la intervención está siendo la adecuada y hacer las posibles modificaciones.
- Apoyo para comprender el sentido/significado: apoyo visual y/o manipulativo para comprender las tareas que se le presentan o los mensajes que se le transmiten.
- Dificultades de comprensión: estas dificultades nos hacen tener que asegurarnos de que los mensajes los perciben y comprenden adecuadamente.
- Colaboración con los progenitores: es fundamental implantar unas vías de comunicación que hagan fluir la relación entre ellos y que aseguren la coordinación absoluta entre profesionales y familiares.

❖ Programa de respiro familiar.

Este programa se denomina también de “Estancias Temporales en Centros Residenciales a Personas con Discapacidad”. Este programa fue impulsado gracias al Plan de Apoyo a las Familias Andaluzas, aprobado por el Gobierno Andaluz en 2002. La propuesta consiste en acoger en régimen residencial o atender en su hogar al niño o niña con pluridiscapacidad, cuando no pueden ser atendidas por los familiares que asumen su cuidado, por motivos de descanso, hospitalización, vacaciones o enfermedad de éstos. Con frecuencia son servicios de atención temporal breve, y se pretende evitar el desarraigo, la disminución de la calidad de vida y el deterioro de las familias.

Aunque en un primer momento los beneficiarios fueron personas con más de 16 años, hoy en día es accesible también para cualquier menor. Se desarrollará en unidades específicas ubicadas en Centros Residenciales, pudiendo permanecer en ellas desde 24h hasta un mes, con posibilidad de prorrogar el tiempo en función de las necesidades del beneficiario.

Los servicios que se ofertan son: apoyo personal principalmente en las tareas diarias, acompañamiento, terapia ocupacional (estimulación física, mental y cognitiva), servicios de rehabilitación y atención a la salud.

Otras metodologías ofertadas

Además de esta amplia lista de enfoques y disciplinas idóneas para trabajar la diversidad funcional, hay otras emergentes recientemente cuyo carácter innovador merece una especial atención. No poseen la especificada de las técnicas y métodos nombrados hasta ahora, pero el carácter general de estas más recientes permite su aplicación a cualquier individuo, independientemente del nivel de afectación que tenga.

En el caso del alumnado con graves y múltiples necesidades educativas especiales, la puesta en marcha de los métodos que nombraremos a continuación garantiza una enseñanza global, diversa, plural y accesible para todo tipo de alumnado aún teniendo déficits significativos.

❖ Diseño Universal para el Aprendizaje (DUA)

Una de ella es la metodología basada en el “Diseño Universal para el Aprendizaje” (DUA) la cual se ha convertido en una herramienta a favor de la inclusión y facilitadora de la misma. En palabras de McGuire et al. (2006), “el diseño universal aplicado a la educación puede ser un nuevo paradigma que permita hacer efectiva la implementación de la inclusión y proporcionar acceso a la educación general del currículo” (p.167).

Según Elizondo (2018) y Márquez (2019), siguiendo los planteamientos originales de Alba (2016), el aprendizaje DUA fomenta las metodologías activas y permite tanto el trabajo individual como el aprendizaje cooperativo (Pujolás, 2011). Además, se centra en una enseñanza multinivel, entre los que encontramos múltiples

medios tanto de representación como de acción e implicación. De este modo, se sustenta en tres principios (Meyer y Rose, 2005):

- *Principio I:* Múltiples medios de representación (el qué del aprendizaje) asociado a redes de reconocimiento, planteando diversas alternativas de recepción del contenido.
- *Principio II:* Proveer múltiples medios de acción y expresión (el cómo del aprendizaje) relacionados con redes de acción que incluyan distintas formas de mostrar lo aprendido.
- *Principio III:* Proveer múltiples formas de implicación (el por qué del aprendizaje): la motivación asociada a redes afectivas como base esencial del aprendizaje.

Estas múltiples opciones del aprendizaje DUA puede dar respuesta al alumnado de Centros y Aulas Específicas con un rango amplio de discapacidades.

❖ Aprendizaje Cooperativo

Otro método imprescindible es el “Aprendizaje Cooperativo” definido como el empleo didáctico de grupos reducidos, normalmente heterogéneo, donde el alumnado trabaja junto para alcanzar metas comunes, maximizando su propio aprendizaje y el de los demás (Johnson et al., 1999).

Este Aprendizaje Cooperativo favorece distintos agrupamientos así, como actividades donde reine la colaboración y cooperación entre el alumnado con las técnicas propuestas por Pujolás (2011) en el “Programa CA/AC” (Cooperar para aprender/Aprender a Cooperar).

En las aulas específicas de Educación Especial en centros ordinarios y las de centros específicos, una óptima organización de agrupamientos dentro del aula favorece el proceso de enseñanza-aprendizaje ya que se puede ofertar más de una actividad simultáneamente. Esta dinámica de trabajo implica un grado de coordinación alto entre todos lo que participen de manera activa.

❖ Taxonomía de Bloom (niveles inferiores)

Por otra parte, igualmente, cabe destacar la “Taxonomía de Bloom”, revisada por Anderson y Krathwohl (2001) cuyo fin es jerarquizar los procesos cognitivos desde

los de orden inferior (recordar y comprender) hasta los de orden superior (aplicar, analizar, evaluar y crear):

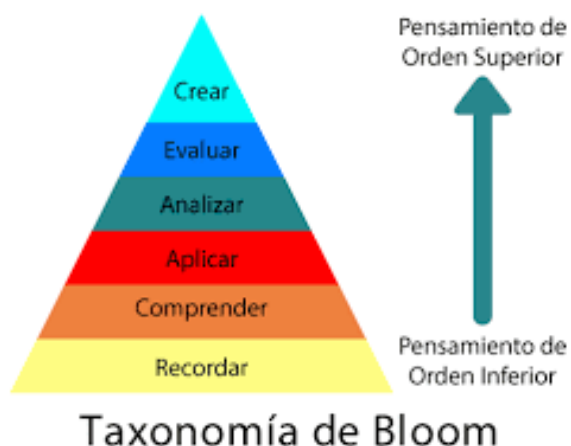


Ilustración 3. Taxonomía de Bloom revisada por Anderson y Drathwolh (Anderson y Drathwolh, 2001).

Parece evidente que el alumnado con diversidad funcional escolarizado en centros y aulas específicas no alcanza los Pensamiento de Orden Superior por el bajo nivel que poseen, pero sí se le debe trabajar las de Orden Inferior, teniendo muy en cuenta el orden propuesto por la Taxonomía de Bloom.

A pesar de ser la escala más reconocida de Bloom, para nuestra realidad no es totalmente válida por no poder aprovecharse los niveles superiores. Para el contexto de las aulas y centros específicos de Educación Especial se debería aplicar otra escala también del mismo autor que se ajusta en mayor medida, ya que recoge los niveles/procesos de tres de las áreas del desarrollo partiendo de un nivel de competencia muy bajo del alumnado.

PSICOMOTOR	COGNITIVO	AFECTIVO
Los objetivos psicomotores apuntan al desarrollo de una pericia para manipular físicamente una herramienta o instrumento. Éstos generalmente	Los objetivos cognitivos apuntan al desarrollo de procesos de pensamiento desde una aproximación de cómo éstos se van complejizando y se pueden	Los objetivos afectivos apuntan a la formación de la conciencia y crecimiento en actitudes positivas, manejo de emociones y expresión de sentimientos.

apuntan a generar un cambio en las habilidades.	reflejar en una serie de acciones observables.	
NIVELES		
Percepción	Conocimiento	Toma de conciencia
Disposición	Comprensión	Respuesta
Respuesta dirigida	Aplicación	Valoración
Respuesta automática	Análisis	Organización
Ejecución consciente	Síntesis	Caracterización por medio de un complejo de valores
Creación	Evaluación	

Tabla 9. Tabla de Taxonomía de Bloom (Bloom, 1956).

❖ Inteligencias múltiples

Otra manera de conseguir un aprendizaje favorable es tener siempre en cuenta las “Inteligencias Múltiples” de Gardner (1995). Para Howard Gardner, la inteligencia no es un conjunto unitario que agrupe diferentes capacidades específicas, sino una red de conjuntos autónomos interrelacionados entre sí.

Hasta la fecha, Gardner y su equipo de la Universidad de Harvard han identificado ocho tipos distintos de inteligencia: lingüístico-verbal, lógico-matemática, viso-espacial, musical, corporal-cinestésica, intrapersonal, interpersonal y naturalista. Una buena identificación del tipo de inteligencia que sobresale en cada uno de nuestros alumnos/as nos permitirá conocer su forma de aprender y, así, poder proporcionarle las tareas más acordes a dicha inteligencia. La clave está en ofertar un buen número de tareas o actividades que abarquen todas o la mayoría de las inteligencias existentes, para así garantizar el aprendizaje de nuestro alumnado.

Aunque acabamos de nombrar varias metodologías que están presentes en la actualidad, resulta casi imposible imaginarnos una intervención sin los tintes propios de otras metodologías tan eficaces y valiosas como son el “Aprendizaje Basado en Proyectos” (ABP) y “Metodología TEACCH”.

❖ Aprendizaje Basado en Proyectos (ABP)

Sobre la primera, Aprendizaje Basado en Proyectos (ABP), parece ser un método de enseñanza efectivo comparado con las estrategias de enseñanza cognitivas tradicionales, particularmente para el desarrollo de habilidades en la solución de problemas de la vida real (Willard y Duffrin, 2003). Además, se le potencia al alumnado la autonomía y responsabilidad, objetivos primordiales para el alumnado con necesidades educativas especiales; en especial, los pertenecientes a la etapa de la Transición a la Vida Adulta. Por lo tanto, el docente únicamente actuaría como orientador del aprendizaje y de los procesos, y así dejaría que los estudiantes adquirieran autonomía y responsabilidad en su aprendizaje (Johari y Bradshaw, 2008).

❖ Aprendizaje servicio (ApS)

Se trata de una metodología activa que convive en el ámbito educativo actual y “permite una perfecta unión con otras experiencias innovadoras como el aprendizaje por proyectos, el aprendizaje cooperativo, la educación emocional o la convivencia positiva” (Mendía, 2016).

Se une el aprendizaje con el servicio a la sociedad dentro del horario escolar. De tal forma, se aprende algo haciendo un servicio a la comunidad. Valera et al. (2019) propone:

la elaboración conjunta de una propuesta educativa en la que se utiliza la metodología de ApS, produciéndose una relación de beneficio recíproca entre dos comunidades de aprendizaje, en este caso, entre un centro educativo y un centro ocupacional de personas con diversidad funcional.
(p. 163)

Por lo tanto, no hay que entenderla de forma unidireccional, proporcionando unos servicios al colectivo más necesitado, sino que el propio alumnado con diversidad funcional puede dar servicios a otros miembros de la comunidad. Una praxia que puede resultar muy motivadora para sus participantes.

❖ Neurociencia-Educación

Todas estas metodologías inclusivas que impulsan nuestro trabajo con el alumnado en general y con diversidad funcional en particular, tienen, además, unas

raíces neurocientíficas. De este puente entre la neurociencia y la educación nace la neuroeducación la cual tiene el objetivo de trasladar los datos encontrados en la investigación neurocientífica a la práctica educativa de un modo aplicado (Sigman et al., 2014). El hecho de conocer cómo funciona nuestro cerebro ayuda a saber cómo aprendemos y así, podremos tener una enseñanza de calidad y más amplia, llegando a todo tipo de alumnado. Ya son muchos los estudios, que demuestran la importancia y la incidencia en el aprendizaje del conocimiento de cómo aprendemos, el poder de la metacognición (Diamond y Ling, 2016). Aún adquiere una mayor relevancia cuando la enseñanza va enfocada a un alumnado con ciertos mecanismos cognitivos alterados como es el alumnado con discapacidad intelectual, con Síndrome Down, Trastorno del Espectro Autista o Trastornos del Lenguaje (Willner et al., 2010).

Aunque Battro (2011) advierte que “una neuroeducación bien entendida debe ser consciente de sus propios límites y nunca pedir a sus instrumentos materiales y conceptuales más de lo que puedan rendir” (p.40).

❖ Gamificación

Además, esas raíces vienen acompañadas de una base lúdica ya que la “gamificación”, y en concreto todos aquellos recursos de carácter tecnológicos-lúdicos, fomentan la motivación e interés de cualquier niño/a en edad escolar. Lee y Hammer (2011) ven en la gamificación una oportunidad para solucionar los problemas relacionados con la motivación y el compromiso del alumnado. Se trata, pues, de aprovechar el poder motivacional de los juegos para trasladarlos a la escuela.

Karl. M. Kapp (2012) es, junto a Zichermann y Cunnigham (2011), uno de los autores con estudios significativos sobre la gamificación. Este autor señala en su obra “The Gamification of Learning and Instruction: Game-based Methods and Strategies for Training and Education” que la gamificación es “la utilización de mecanismos, la estética y el uso del pensamiento, para atraer a las personas, incitar a la acción, promover el aprendizaje y resolver problemas” (p.9).

Siguiendo con estos autores, coinciden en señalar algunas características de la gamificación como son: la base del juego, la mecánica, estética, idea del juego, conexión juego-jugador, jugadores, motivación, promover el aprendizaje y resolución

de problemas. Estos elementos suelen estar presentes en la gamificación y, gracias a ellos, entenderemos mejor su uso en el ámbito educativo.

Quizás, se puede confundir juegos educativos en el aula con gamificación, pero la diferencia fundamental radica en que esta última muestra un espacio de juego más atractivo que motiva a los jugadores (Kapp, 2012).

❖ Pensamiento visual (Visual thinking)

El pensamiento visual podría enmarcarse dentro de esas metodologías más lúdicas o de gamificación ya que permite al alumnado aprender de forma dinámica, rápida y lúdica con lo cual puede resultarles muy motivante. Esta idea es recogida por Buzan (2013) cuando lo define como “un medio gráfico y lúdico para representar las ideas y estimular la creatividad.”

El pensamiento visual como pedagogía comienza con Rudolph Arneheim (1969) y su libro “Visual thinking”. En él se explica la importancia de aprender de una forma más rica que si lo hiciera únicamente con el lenguaje verbal, para no limitar la capacidad creativa.

Décadas más tarde, Roam (2010) y Buzan (2013) redescubren el pensamiento visual haciendo hincapié en que es una herramienta muy poderosa para “pensar mejor”. En concreto, Buzan, en su método de estructurar la información, posiciona ambos hemisferios al mismo nivel, teniendo en cuenta sus especialidades que poseen. De esta manera, se combina el pensamiento lógico y lingüístico con el intuitivo y visual.

Los pasos que propone este mismo autor a la hora de llevar a cabo el pensamiento visual son los siguientes:

- Comenzar en el centro de la hoja para poder seguir en cualquier dirección.
- Dibujar la idea principal.
- Utilizar colores para favorecer los sentidos.
- Realizar conexiones hacia el exterior desde esa primera idea principal.
- Usar líneas curvas como nexos entre ideas.
- Utilizar una única palabra clave por grupo.
- Usar imágenes o dibujos llamativos y representativos.

❖ Tecnologías

Como se ha comentado anteriormente, en numerosas ocasiones metodologías como la gamificación o el pensamiento visual por su componente lúdico y motivador, vienen de la mano de las Nuevas Tecnologías (NNTT). Pero no sólo las TICs (Tecnologías de la Información y Comunicación) sino también, TAC (Tecnologías para el Aprendizaje y el Conocimiento), TEP (Tecnologías para el Empoderamiento y la Participación), TOC (Tecnologías Online Colaborativas o también entendidas como Tecnologías para el Aprendizaje Colaborativo) y TIP (Tecnologías de Investigación y Publicación).

Las herramientas que son más conocidas de cada una de ellas son:

- TICs: Internet, blogs, webs, correo electrónico, grabadora de vídeo y audio, fotografía digital, etc.
- TACs: Moodle, Educaplay, Prezi, etc.
- TEPs: Facebook, Twitter, Instagram, Youtube, etc.
- TOCs: Wikispaces, Edmodo, etc.
- TIPs: bibliotecas digitales, base de datos electrónicas, etc.

Gracias a estas metodologías, enfoques y prácticas de intervención con el alumnado con diversidad funcional grave y múltiple se desarrollarán una serie de competencias útiles de cara a su desarrollo personal y social.

Competencias básicas

El referente a la hora de trabajar con este alumnado con diversidad funcional cuyos estadios evolutivos están situados en niveles tan básicos por la suma de sus necesidades, son las competencias básicas. Escamilla (2008) defiende unas competencias a alcanzar a lo largo de la escolarización, y matiza de qué modo se pueden desarrollar en las materias impartidas en las tres etapas educativas: Infantil, Primaria y Secundaria. Las competencias son las siguientes:

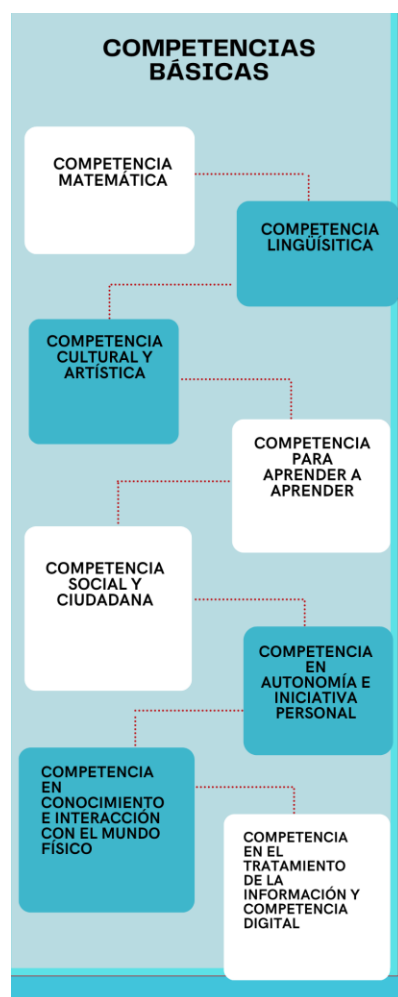


Ilustración 4. Competencias Básicas (Escamilla, 2008). Fuente: elaboración propia.

De estas ocho competencias básicas, sólo tres de ellas se pueden desarrollar con el alumnado con diversidad funcional grave y múltiple, según Escamilla (2008). Este autor selecciona la competencia lingüística-comunicativa, de interacción con el medio y la competencia social. Estas tres competencias son redefinidas y delimitadas por el autor, ajustándolas para la minoría específica receptora de las mismas.

Respecto a la *competencia lingüística-comunicativa*, Escamilla (2008) ensalza su carácter transversal y su valor instrumental, siendo base para potenciar las demás competencias. Para su desarrollo, se debe partir de propuestas globales que potencien la comunicación y, paralelamente, la construcción del pensamiento. En el caso del colectivo con pluridiscapacidades, muy probablemente habrá ausencia del lenguaje oral por lo que tomaremos cualquier gesto, mirada, postura, vocalización o emisión sonora como una forma de comunicación para transmitir necesidades, estados, etc.

En cuanto a la *competencia de interacción con el medio*, debemos destacar que a través de esa interacción se crea conocimiento en el alumno/a. Con el desarrollo de la misma se contribuye a que el sujeto no sea un mero receptor de sensaciones, sino que tenga un papel activo pudiendo interpretarlas y así, darle un significado al entorno que le rodea. Puede llegar a interpretar situaciones, anticiparse a ellas, predecir respuestas, etc. Con este colectivo es de vital importancia realizar intervenciones que potencien el desarrollo de los principales canales sensoriales señalados por Lázaro (2002) dentro del enfoque Snoezelen descrito anteriormente.

Por último, la *competencia social* cuya selección está justificada por el ímpetu en alcanzar la inclusión en el contexto social más próximo. Según Escamilla (2008) se debe partir del conocimiento de uno mismo para diferenciarse del resto de personas de ese entorno social cercano. Para favorecer el desarrollo de esta competencia, encontramos la emisión de emociones y sentimientos, al igual que la interacción con los otros, para satisfacer necesidades. Esta competencia está muy ligada a la competencia comunicativa a través de los elementos socioemocionales que la componen y tiene sentido dentro de un enfoque amplio que engloba la totalidad de la persona. De esta manera, se integran movimientos, sensaciones y percepciones que derivan de una experiencia corporal, combinados con sus propios sentimientos y cogniciones que están relacionados con la experiencia social y con la comunicación que se mantiene como vínculo entre los ámbitos personal y social.

La familia es otro pilar elemental para desarrollar estas competencias y continuar el trabajo establecido por los profesionales en las escuelas. Por este papel fundamental que tienen que desempeñar, se le ha dedicado el siguiente apartado de la presente investigación.

II.3 FAMILIAS CON HIJO/A CON DIVERSIDAD FUNCIONAL

II. 3. 1. Necesidades de la familia ante la aparición de un hijo/a con diversidad funcional

La aparición de un hijo/a con discapacidad en el seno de una familia es un hecho que influye en aspectos sociales, psicológicos, estructurales y de organización de la misma. Las necesidades del hijo/a con discapacidad van a generar, a la vez, unas necesidades en sus familiares que difieren de aquellas familias donde no se ha dado esa casuística (Freixa, 1993).

A nivel emocional, lo primero que se suele producir es un shock inicial ya que no responde a las características que esperaban los padres/madres y, por lo tanto, se experimenta como una pérdida. Se trata como de una conmoción o “resistencia pasiva” a la realidad (Freixa, 2000).

Tras este shock inicial, aparecen algunos sentimientos entre los padres/madres, recogidos por Ponce (2008) como son: negación, enfado, tristeza, aceptación, temor, desánimo, ansiedad y culpa. Pero no todos ellos conviven simultáneamente, si no que los padres/madres pasan por distintas fases de adaptación. Tomaremos como referencia las fases expuestas por Camacho (2012):

1º *Fase de bloqueo*. Como la misma palabra expresa, se mantienen inmóviles ante la nueva situación, sin capacidad de reacción.

2º *Fase de negación*. Son reacios a admitir el diagnóstico dado por los especialistas y actúan como si nada nuevo hubiera acontecido.

3º *Fase de rechazo*. Se experimentan sentimientos negativos (el miedo, la culpa, ansiedad o la angustia) que dificultan la correcta aceptación de la reciente situación.

4º *Fase de búsqueda de soluciones*. Gracias a la evolución de los familiares hacia la consciencia del problema, tiene lugar esta fase.

5º *Fase de proporcionar ayuda a su hijo/a con necesidades*. Comienza cuando los familiares ya que se sienten capaces de actuar.

Aunque el estrés parece estar siempre presente en estas familias, al menos durante alguna de las etapas, no siempre es así. Los momentos de estrés estarán vinculados y dependerán en gran medida de las características de las familias, así como de la discapacidad del hijo/a (Vargas y Polaino-Lorente, 1996).

Y siguiendo con las fases de adaptación de los familiares, son también interesantes las aportadas por Núñez (2007) quien las resume en:

- Embotamiento de la sensibilidad.
- Anhelo y búsqueda de la figura perdida.
- Desesperanza y desorganización.
- Reorganización.

Y remarca la flexibilidad en cuanto al orden de aparición de estas fases, así como la intensidad y duración dependiendo de cada familia y según factores como:

- Historia personal de los padres/madres y otros miembros de la familia en relación con crisis vitales.
- Momento vital de la pareja: si tienen más hijos/as, si el hijo/a con discapacidad es el primero/a.
- El significado que asigna a cada miembro a la discapacidad, enfermedad y curación.
- Personalidad de los padres.
- Características del núcleo familiar: sentido del humor, optimismo, etc.
- Características del vínculo de la pareja como, por ejemplo, si existen conflictos anteriores sin resolver.
- Si la familia cuenta con redes sociales de apoyo ya que así, serán menos vulnerables.
- Nivel social, económico y cultural ya que influirán en las expectativas hacia su hijo/ con discapacidad o el proceso de duelo que tengan.
- Las creencias referidas a la discapacidad.
- Las características del propio déficit: severidad, pronóstico, discapacidades asociadas, etc.

Se podrían resumir todas esas variantes en cuatro grandes bloques como muestra el artículo sobre el estrés y el afrontamiento en familias con discapacidad, escrito por Scorgie y Wilgosh (1998). Esos bloques y lo que engloba cada uno son:

- 1- *Variables familiares*: el status socioeconómico, la cohesión, el ánimo, las habilidades y creatividad para la resolución de problemas, los roles y responsabilidades y la composición.
- 2- *Variables de los padres*: la calidad de la relación de pareja, el locus of control de la madre, la estima y cuestiones de tiempo y horario.
- 3- *Variables del niño*: el grado de discapacidad, la edad, el género o el temperamento.
- 4- *Variables externas*: actitudes sociales, estigmatizantes, apoyos de la red social y colaboración con profesionales

Respecto al status socioeconómico nombrado en la primera variable, según Sánchez (2006), las familias con mayores estratos económicos tienden a sufrir más la presencia de la discapacidad y estar más afectados por la aparición de un hijo/a con necesidades. La causa puede deberse a que estas familias suelen tener mayores expectativas hacia los hijos, como bien señala este autor.

Debemos ser sumamente comprensivos y respetuosos con los familiares con un hijo/a con necesidades ya que debemos tener muy presentes que sus emociones pueden explicar muchos de los comportamientos que estén teniendo (Perpiñán, 2009). Por este motivo, se apuesta por una intervención basada en la expresión y en el manejo de las emociones.

Entre los comportamientos más comunes, está el de aislarse socialmente que se produce como respuestas a actitudes sociales que aprecian los familiares con un hijo/a con diversidad funcional, como pueden ser la falta de sensibilidad. Este aislamiento social se traduce en la elección de permanecer en sus hogares para proteger a su hijo/a de estas situaciones sociales complicadas o por el sentimiento de vergüenza que les invade en muchas ocasiones (Núñez, 2007). Esta misma autora termina afirmando que “el aislamiento familiar dificulta la adaptación de la familia a la situación” (p.202).

Asimismo, esta autora considera que, una vez que los familiares buscan una “red social de sostén”, irán remitiendo los conflictos o dificultades emergentes en esas

primeras fases de adaptación y aceptación. Por lo tanto, los profesionales deben enfocar su intervención primeramente en animarlos a buscar esa red.

Todos los apoyos externos pueden mejorar las competencias, habilidades y destrezas de los familiares para superar las dificultades iniciales que suelen tener de aceptación de la discapacidad del miembro de su familia. La no superación de estas primeras dificultades tendría unas consecuencias negativas en el desarrollo global del niño/a (Navarro, 1998).

Paralelamente a recibir esa ayuda externa, Walsh (2004), como pionero en aplicar el concepto de resiliencia, cree necesario aplicarlo no sólo al individuo sino también a la familia. Se entendería la resiliencia familiar como la capacidad que de manera conjunta tienen los miembros de una familia para superar los desafíos de la vida. Y este término, aplicado a las familias con un hijo/a con discapacidad se traduce en confiar en sus capacidades y fomenten sus fortalezas para enfrentarse a las situaciones problemáticas que vayan surgiendo, adaptándose a ellas.

Esas capacidades familiares pueden ser, según Ravazzolla (2001):

- Capacidad de imaginarse el futuro, proyectarse.
- Humor familiar: transformar los incidentes en un relato que nos puedan hacer reír.
- “Des-culpar”, que nadie sienta culpable ante la adversidad.
- Comunicarse abiertamente.
- Experiencias conjuntas de pertenencia y aceptación.
- Flexibilidad en sus relaciones.
- Ejercer funciones de preservación que requieren capacidades como la estabilidad y la firmeza.
- Superar la impotencia y los obstáculos sin darse por vencidos.

Más recientemente, en las IX Jornadas Científicas Internacionales de Investigación sobre Personas con Discapacidad (2015) se exponen algunos posibles “factores protectores” familiares. Algunos de ellos ya fueron nombrados por Ravazzolla (2001) como el sentido del humor o la buena comunicación, pero tantos otros emergen:

- Capacidad de establecer redes sociales y encontrar en ellas fuente de apoyo, sostén y ayuda.
- Fortalecimiento de la relación de pareja: cooperación, apoyo mutuo, aliento, estímulo y reconocimiento.
- Capacidad de disfrute de la vida que no deber ser anulada por la discapacidad. Que la vida familiar no gire en torno a la discapacidad.
- Flexibilidad en la búsqueda de soluciones, roles y funciones familiares.
- Capacidad de iniciativa: salir a buscar soluciones, registrar y generar recursos.
- Cooperación, solidaridad, colaboración y asunción de responsabilidades compartidas. El éxito como consecuencia de esfuerzos compartidos aumenta el sentimiento de orgullo y eficacia.

Pero, quizás, lo primero y esencial es reconocer los problemas y limitaciones a las que tienen que enfrentarse.

Una vez encontrada la ayuda necesaria y haber estimulado sus fortalezas, es el momento de realizar las demandas oportunas a la sociedad. Estas demandas comenzarán por las múltiples visitas a los distintos especialistas debido a sus déficits: neurólogo, traumatólogo, neumólogo, odontólogo, etc. que no siempre tendrán una respuesta clara y acertada. Como apunta Boutin (2006), las respuestas que se obtienen no siempre son precisas y coincidentes. De la respuesta a dichas necesidades va a depender en gran parte la calidad de vida de la persona con discapacidad y su familia (Verdugo, 2000).

Una vez solicitadas esas visitas médicas, las demandas se ampliarán abarcando, según Sarto (1999):

- Servicios de prevención y diagnóstico precoz.
- Atención sanitaria y rehabilitación.
- Que el certificado de minusvalía no suponga un estigma.
- Guarderías y centros educativos cualificados.
- Recursos económicos.
- Atención psicológica.
- Transporte adecuado.
- Opciones de ocio y tiempo libre para niños/as con discapacidad.
- Ayudas en el hogar.

- Servicios que les pongan en contacto con asociaciones de padres y madres.
- Servicios de información/formación.

Evidentemente, el número de demandas está correlacionado con el número de necesidades, entendiendo las necesidades como las constataciones de los recursos esperados o reales para mantener el equilibrio del funcionamiento familiar (Freixa, 2000).

Una investigación llevada a cabo por Lozano y Pérez (en Verdugo, 2000) para obtener las necesidades más frecuentes entre las familias con hijos/as con diversidad funcional, revela que las necesidades son:

- 1- *Necesidades utilitarias*. Casi la mitad (47%) de las familias necesitan ayuda para el control de las conductas de su hijo/a. Un 23% de los familiares apoyo para atender los problemas médicos que surgen en el día a día y un 20% requiere ayuda para los cuidados físicos.
- 2- *Necesidades psicológicas*. Un 36% de los familiares reclaman información sobre las implicaciones del diagnóstico y, casi por igual, con un 33% espacio para compartir ideas y sentimientos entre los que se encuentran en la misma situación.
- 3- *Necesidades instrumentales*. Con un 33%, reclaman formas de afrontar los problemas de conducta del hijo/a y con un 23% ayuda para la organización de tiempo y energía.

Muchas de estas peticiones son accesibles a través de la oferta de centros cualificados donde se cuenta con transporte escolar, se proporciona información y orientaciones ajustadas a cada circunstancia familiar, están dotados de recursos específicos, de personal cualificado, etc.

Sin embargo, aunque las necesidades y demandas sean parcial o totalmente cubiertas por parte de la sociedad, a la familia se le van presentado dificultades diarias, tales como problemas de salud constantes de su hijo/a, niveles de cansancio y estrés altos, etc.

Además, tienen que enfrentarse a nuevas estrategias de comunicación, estimulación del desarrollo y de aprendizaje. Todo ello es un gran reto totalmente desconocido por ellos al no haber pasado anteriormente por esta situación con los

posibles hijos/as criados con anterioridad. Por consiguiente, una de las principales demandas que los familiares tienen es la formación. Como bien afirman García-García y López-Torrijo (2016):

Una necesidad y demanda inicial de las familias consiste en exigir una formación suficiente para poder ejercer su participación bajo sus intereses. Esto le acercaría al ejercicio pleno de su derecho a la libertad, siendo conocedoras de las implicaciones y del alcance de sus decisiones y actuaciones. (p.226)

El hecho de que la sociedad les brinde ayuda no solventará totalmente sus dificultades y necesidades. Los familiares deben tener sus propias herramientas, convirtiéndose la formación en la vía para obtenerlas. Formación no únicamente para saber criar, enseñar e intervenir con su hijo/a, también para conocerse mejor a uno mismo. Como se ha expuesto anteriormente, la actitud y el estado psicológico de las personas que rodean al alumno/a con discapacidad se convierten en factores esenciales para sobrellevar el día a día. Ausín et al. (1998) señalaba que una de las posibles intervenciones con la familia estaría enfocada a que aprendan a conocerse mejor a sí mismas, tanto sus mecanismos de funcionamiento como sus fortalezas. De esta manera, se pretende conseguir “familias saludables”.

Con “familias saludables”, habiendo superado los pensamientos y actitudes menos positivas que suelen darse en las primeras fases, la intervención de las mismas dentro de la escuela llega a ser factible. Por lo tanto, cuanto mayor desarrollo de estrategias de superación y mayor aceptación de la nueva situación, mayor grado de implicación en los procesos de aprendizaje y rehabilitación.

Una implicación que comienza por entablar contacto con los profesionales que atenderán a su hijo/a dentro de la escuela. Estos especialistas, según Navarro (1998), deben proporcionar ciertas pautas a los familiares:

- Ayudar a afrontar el cuidado y la educación del niño/a después de superar el shock inicial.
- Implicar a la familia en la estimulación sensorial, motriz, cognitiva y comunicativa temprana ya que no sólo es beneficioso para el niño/a, sino también para ellos mismos.

- Enseñar a la familia a adoptar y desarrollar estrategias adaptativas de interacción, caracterizadas por una mayor sensibilidad y sincronización con las necesidades del niño/a.
- Ayudar a establecer interacciones positivas en las que disfruten tanto la familia como el niño/a.
- Conocer las creencias de las familias sobre su papel respecto a la interacción con el niño/a.
- Conocer la organización y estructuración de la vida cotidiana familiar aprovechando esta información para introducir nuevos elementos a adaptar.
- Concienciar a las familias para que vean como un hecho natural el pedir ayuda a los profesionales y hacer uso de todos los recursos asistenciales que les proporcione la comunidad.

Todo lo que se le aporte, asesore o enseñe a los familiares beneficia al niño/a con pluridiscapacidad y, por consiguiente, al bienestar del sistema familiar porque no podemos olvidar que el niño con discapacidad supone un factor de riesgo (Rodrigo y Palacios, 1998) que afecta a cada miembro de su familia de una u otra manera.

Ante este afán de superación y mejora por parte de los padres/madres, es muy frecuente encontrarlos buscando a docentes para depositar en ellos sus dudas, dificultades y sentimientos. Por ende, una óptima relación tutor-familiares beneficiaría en gran medida a todas las partes implicadas en la evolución del alumno/a.

II. 3. 2. Relación- Colaboración- Coordinación entre Escuela-Familia.

Mirabal (2012) apunta que cada profesional debe considerarse “tutor de la resiliencia familiar”. Dentro de este rol, sería de su competencia el diferenciar entre los factores de riesgo y los factores protectores, así como utilizar estrategias de fortalecimiento a la vez que se debe intentar que tengan una imagen positiva de sí mismos frente a las dificultades.

Ese “tutor de la resiliencia familiar” no sólo es el maestro de Pedagogía Terapéutica que está al frente de la clase donde están escolarizados estos alumnos/as

con necesidades graves y permanentes; además, hace referencia a los diversos profesionales que intervienen en el diagnóstico y posterior proceso educativo: psicólogos, fisioterapeutas, profesionales técnicos de integración social, etc.

Por una parte, el momento del diagnóstico educativo puede resultar confuso ya que las opiniones y propuestas de todo el equipo de especialistas no siempre coinciden. Esto puede aumentar la incertidumbre de los familiares, etapa delicada por la que pasan antes de asimilar la discapacidad de su hijo/a. Como señala Camacho (2012), en este momento inicial del proceso de valoración y de contacto entre familia y profesionales se debe tener una cierta precaución a la hora de transmitirles a los familiares el diagnóstico. Se recomienda destacar siempre los aspectos potenciales del desarrollo del alumno/a y la disposición de buscar los recursos que necesitará. Esta valiosa información que será la base del aprendizaje, la transmitirá una persona que infunda confianza a los familiares y pueda hacer de “persona clave o de referencia”.

Por otra parte, en cuanto al proceso educativo, en países como Islandia se ha conseguido que el papel de las familias evolucione desde una mera colaboración en los procesos de diagnóstico y escolarización que señalábamos anteriormente, hasta un papel más participativo en los procesos de enseñanza-aprendizaje y decisorios respecto al modelo de escolarización (López-Torrijo, 2014).

Lo deseable sería que este cambio se produjera en todos los lugares del mundo. Uno de los medios para alcanzarlo es proporcionar información sobre las funciones de los familiares dentro del centro educativo, así como las funciones del centro respecto a los familiares. Vila (2006) asegura que hay familias desorientadas en cuanto a las funciones que deben desempeñar. Se trata, pues, de capacitarlos y determinar su participación en los procesos educativos y rehabilitadores. De hecho, en las entrevistas tutoriales con el profesorado, cada vez más los padres y madres esperan información sobre pautas educativas para ejercer eficazmente su rol parental (Redding, 2006) y así, poder contribuir a su desarrollo personal y escolar (Martínez-González y Pérez, 2006; Rodríguez et al., 2015; Rodríguez, Martínez-González y Rodríguez-Ruiz, 2018). De esta manera, se les habilitará para ofrecer a sus hijos/as la intervención que precisan.

Es imprescindible que ambos contextos vayan de la mano porque, tal y como afirma Vila (1995), son “dos contextos y un solo niño”. Hay que ser consciente de la unicidad del individuo escolarizado, pero sin olvidar que, al participar en más de un

contexto, todos los entornos posibles deben tener una visión global de la educación de ese sujeto contribuyendo a su formación íntegra (Trilla, 2002). Para que esos contextos diversos sean auténticos ambientes de desarrollo, Vila (1998) añade que deben organizarse y estructurarse porque por vivir en una familia o únicamente por asistir a centros educativos, el desarrollo no se garantiza.

Cada una de las partes implicadas debe contribuir para que la relación fluya. Los profesionales, por su lado, deben desarrollar actitudes y habilidades en los padres y madres que favorezcan las relaciones. Rodríguez Mota (1991) señala algunas de ellas:

- Mantener una actitud de respeto, sinceridad y honradez.
- Ser realista en cuanto a las posibilidades de los niños/as.
- Ser empático y entusiasta.
- Poseer habilidad para escuchar y mantener la intervención.
- Enfatizar los rasgos positivos de las familias en general y de los sujetos con N.E.E.
- Saber dar apoyo, ayudar a tomar decisiones y resolver problemas.

Completando esa lista, Simón et al. (1998) añaden dos aspectos fundamentales a la hora de intervenir con la familia: centrarse en aminorar el estrés familiar y optimizar las competencias del niño/a.

Pero, ¿están formados los docentes para fomentar esas relaciones con los familiares? En el artículo *Cómo son y cómo podrían ser las relaciones entre escuelas y familias en opinión del profesorado* (García-Bacete, 2006), un porcentaje alto de tutores/as afirman no haber recibido ninguna formación sobre competencia en relaciones interpersonales que sería lo recomendable para propiciar la interrelación de la que estamos hablando. Y, en parte, esto es debido a los programas deficitarios de formación inicial del profesorado que provoca esa gran carencia, según ha comentado Epstein (2011). De acuerdo a este planteamiento, autores como Caspe et al. (2011) demandan un replanteamiento de las competencias docentes a adquirir durante la formación inicial.

Pero, los únicos agentes que deben mejorar sus competencias no son los docentes. Hoover-Dempsey et al. (2005), incluye estas mejoras dentro de una medida aún más amplia como es la de incrementar las capacidades del centro educativo. Y, a su

vez, realiza una división en dos grandes bloques: incremento de la capacitación de los centros escolares y la capacitación de los familiares. Respecto a las estrategias para mejorar las capacidades del centro escolar, este autor señala: crear condiciones para un clima dinámico e interactivo con los familiares, adoptar medidas para apoyar la participación y relación entre profesorado y familiares por parte de los equipos directivos y, como se ha comentado anteriormente, la capacitación del profesorado para establecer relaciones positivas y continuas con las familias. En cuanto a las estrategias para fomentar la capacitación de los padres/madres a involucrarse de manera óptima: apoyo explícito de la escuela para que los padres construyan un papel activo, un sentido positivo de eficacia y una percepción de que la escuela y el profesorado quieren su participación, ofrecer sugerencias específicas de lo que pueden hacer, hacerlos consciente del relevante papel que tienen en el aprendizaje exitoso de sus hijos/as, etc.

Al igual que los profesionales deben desarrollar actitudes y habilidades que fomenten la fluidez de la relación familia-escuela, las familias también deben fomentar ciertos aspectos relevantes e influenciables en esa relación. Siguiendo las indicaciones de Develay (2001), los familiares deben:

- Dar apoyo afectivo y emocional estimulando el desarrollo del niño/a reforzando sus logros y proporcionando apoyos y ayudas necesarias para superar las dificultades.
- Adoptar una actitud de confianza hacia el centro educativo y el profesorado en particular.
- Establecer una comunicación permanente con el profesorado y colaborar en las tareas educativas.
- Realizar el seguimiento continuado del trabajo escolar.
- Aportar información sobre el entorno social y cultural.
- Colaborar en todo lo que incumba a la educación de sus hijos/as gracias a que el profesorado, previamente, haya informado a las familias sobre planes, proyectos y dificultades de su hijo/a.

Ambas partes están destinadas a entenderse por el bien del niño/a, por lo que debe desaparecer cualquier sensación de intromisión que pueda existir por alguna de las partes. Esa sensación de intromisión es comentada por Álvarez (2006) y Rivas y Ugarte

(2014) quienes aseguran que se percibe sobre todo hacia las familias, consideradas como intrusas en el ejercicio profesional docente.

La sensación de intromisión desaparecerá si la actitud por ambas partes es la adecuada. Acorde a esta idea, Alonso (2005) apunta la actitud como la clave para poder trabajar conjuntamente padres/madres-profesores construyendo proyectos educativos comunes. Esta actitud debe caracterizarse por ser abierta, cercana, cooperativa, colaborativa y muy respetuosa entre ambos agentes. En la misma línea, Vila (1998) añade la confianza y comprensión como elementos también esenciales para el éxito.

Una vez que se obtenga la deseada relación de unión entre ambos cimientos del proceso de enseñanza-aprendizaje, se podrán evitar situaciones que habitualmente aparecen como las señales por Rodríguez Mota (1991):

- Excesivo distanciamiento entre el profesional y las familias.
- Trato descortés de una parte hacia la otra.
- Falta de información por ambas partes sobre el modelo educativo seguido en el otro contexto.
- En algunos casos aparición de sobreexpectativas en profesores y padres/madres con el riesgo evidente de ser defraudados.
- Los profesores/as no aprecian la colaboración leal ofrecida por los padres/madres.
- Los profesores/as no han recibido la formación adecuada sobre cómo tratar a las familias.
- Los profesores/as se sienten vigilados, inadecuadamente supervisados por los padres.
- Los padres y madres piensan que los problemas de sus hijos/as tienen su origen en la deficiente atención que reciben de sus profesores.

Este tipo de situaciones se deben evitar ya que, como hemos comentado anteriormente, el buen desarrollo del niño/a no va a depender de un único contexto, sino de una interrelación de diferentes contextos de socialización en su proceso de aprendizaje (Bronfenbrenner, 1987).

A veces, el foco es puesto en los padres/madres, recayendo en ellos la responsabilidad de que se propicie la deseada colaboración. García-Bacete et al. (2004),

nos recuerdan que la escuela también debe favorecer la colaboración de y con las familias. Ambos sectores son los protagonistas del desarrollo del alumno/a y, por ende, se hace imprescindible que se dé tanto colaboración como una gran coordinación entre ellos.

Pero, ¿cómo comienza esa colaboración-coordinación de los familiares?

La participación de la familia dentro de las escuelas no llega a ser un hecho hasta el año 1825, fecha de la elaboración del Plan de Escuelas de 16 de febrero de 1825. Gracias a este documento se reconoce la participación de los padres y madres a nivel nacional a través de las Juntas Escolares de Pueblo (Gómez, 2006).

En la Ley General de Educación (LGE, 1970) la referencia a la implicación de las familias no es directa. Se menciona únicamente la participación y coordinación “entre los diferentes órganos de gobierno de los centros educativos y los representantes de Padres y Alumnos”.

Implantada la Constitución de 1978, se apuesta porque los padres y madres formen parte de los órganos de participación de las instituciones educativas. En su artículo 27.7 en la Sección 1ª dedicada a los Derechos y Libertades, se expone “los profesores, los padres y, en su caso, los alumnos/as intervendrán en el control y gestión de todos los centros sostenidos por la Administración con los fondos públicos, en los términos que la ley establezca”.

Años más tarde, con la llegada de la Ley Orgánica 8/1985, de 3 de julio, reguladora del Derecho a la Educación (LODE), cuando se intenta, por segunda vez, desarrollar este artículo 27.7 de la Constitución de 1978 que promovía la participación de los padres y madres en la gestión del centro escolar a través de órganos colegiados, como es el Consejo Escolar.

Con la Ley Orgánica de Ordenación General del Sistema Educativo (LOGSE, 1990) se da un gran paso adelante en relación a la participación de las familias. Se menciona por primera vez la relevancia de la participación de los familiares para mejorar la calidad del sistema educativo.

La Ley Orgánica de Calidad de la Educación (LOCE, 2002) desarrolla más ese papel de las familias basándose en que permite mejorar la convivencia de la comunidad

educativa. Y, por primera vez, se establece que los centros deben publicar su Proyecto Educativo. También se incluye la participación de los familiares en el Consejo Escolar, como órgano de gestión y control.

Posteriormente, la Ley Orgánica de Educación (LOE, 2006) manifiesta que para contribuir a conseguir una educación que combine equidad y calidad, se debe favorecer:

la participación de la comunidad educativa y el esfuerzo compartido que deben realizar los alumnos y alumnas, las familias, el profesorado, los centros, las Administraciones, las instituciones y la sociedad en su conjunto constituye el complemento necesario para asegurar una educación de calidad con equidad.

Por lo tanto, se relaciona directamente la participación activa de las familias y la calidad de la educación.

A su vez, cabe destacar como la LOE defiende la participación como un valor básico para la formación de los ciudadanos responsables: “la participación es un valor básico para la formación de ciudadanos autónomos, libres, responsables y comprometidos con los principios y valores de la Constitución” (art. 118.1). Se plasma la necesidad de establecer los mecanismos adecuados de cooperación para que la responsabilidad educativa sea compartida por las familias y el profesorado.

Posteriormente, la LOE regula la participación en el funcionamiento y el gobierno de los centros públicos y privados concertados en su artículo 119.5: “los padres y los alumnos podrán participar también en el funcionamiento de los centros a través de sus asociaciones. Las administraciones educativas favorecerán la información y formación dirigida a ellos”. Y es que esta Ley, desarrolla más que las anteriores la conveniencia del funcionamiento adecuado de asociaciones en las que participan las familias.

Y siguiendo con la evolución de la mención a la participación de agentes externos en centros educativos a nivel legislativo, en la Ley Orgánica 8/2013, de 9 de diciembre, para la Mejora de la Calidad Educativa (LOMCE), recoge que el involucrarse las familias es un deber y derecho que tienen: “las familias deberán colaborar estrechamente y deberán comprometerse con el trabajo diario de los centros educativos”. Por consiguiente, se recalca el papel de las familias en la transformación educativa y cómo son el primer agente educativo de los niños y niñas.

En la actual LOMLOE (2020), se mencionan tres aspectos relativos a la participación de la familia en los centros educativos:

- La obligación de las familias de participar de forma cooperativa en aquellos proyectos y tareas que se les propongan desde el centro educativo.
- La obligación de las familias de fomentar el respeto por todos los componentes de la comunidad educativa.
- La necesidad de que los centros incluyan en los Proyectos Educativos actividades que involucren a las familias sobre igualdad, violencia de género o diversidad cultural.

Parece vislumbrarse que, desde siempre, las leyes educativas han arropado la participación de padres y madre en la gestión de los centros educativos y, por lo tanto, de formar parte de la dinámica de los mismos.

Pero, ¿por qué ese hincapié en la implicación familiar en los procesos escolares? Una de las justificaciones es dada por Santos (2015), quien recalca la importancia de la familia dentro del ámbito educativo señalando que

la familia es el agente y contexto educativo por excelencia en la historia de la humanidad. Así la familia es la instancia clave en la socialización de todas las personas, y conforma un espacio- e institución- de enorme poder, entendiendo éste en términos de influencia psicológica, educativa, social y emocional donde confluyen múltiples variables, tanto estructurales como de índole dinámica. (p. 259)

Otra es ofrecida por García et al. (2010) quienes afirman que los docentes por sí solo no pueden cubrir las necesidades educativas del alumnado y exponen:

La tarea de educar es necesariamente compartida por la familia y escuela, por ello, se requiere conocer las vías de comunicación existentes y abrir otras nuevas que respondan a la actual realidad de las familias. Vías de participación que no se limiten exclusivamente a la dimensión pasiva del concepto, donde los profesores son el órgano decisorio y los padres el eslabón ejecutivo. La participación es un saber hacer que sólo se aprende en la praxis, en la experiencia. Se podría decir que a participar se aprende participando, sólo así se

puede generar una cultura de participación que constituya a la vez en una señal de identidad del centro. (p.160)

Una labor que a veces no es posible por la falta de conocimientos que los familiares tienen sobre cómo mejorar las capacidades de su hijo/a y trabajar ciertos aspectos educativos desde el hogar. En este sentido, Christenson (2004) asegura que los padres no participan todo lo que debieran en las escuelas por el desconocimiento e inseguridad sobre lo que ellos pueden hacer.

Esta reflexión revela la necesidad de que la implicación se dé también en sentido inverso. Sin que los centros educativos propicien oportunidades que posibiliten la implicación de familiares, no será efectiva dicha implicación en la vida escolar. Dauber y Epstein (1993) señalan que la participación de las familias sólo se producirá si existe un esfuerzo deliberado por parte de la escuela.

Ese esfuerzo puede ir encaminado a construir una “educación familiar” como medio de apoyo a las familias (Ceballos, 2006) para que la familia intervenga en los procesos de enseñanza-aprendizaje de manera adecuado. Esto sería factible a través de comunidades de apoyo dentro y fuera de los centros educativos con el fin de crear una red de vínculos donde compartir información, preocupaciones, intereses o recursos, desarrollando actividades de aprendizaje servicio en beneficio del alumnado y del entorno (Escudero, 2009; Flecha et al., 2011). Un claro ejemplo de una experiencia de red interconectada es la experiencia de los denominados Grupo de Ayuda Mutua (GAM) (Gallego, 2013; Gallego et al., 2018). Tal y como lo define este autor:

los Grupos de Apoyo Mutuo son unas estructuras y sistemas de apoyo colaborativo, formado y gestionado por personas de un mismo colectivo y centro, que ayudan a otros colegas que voluntariamente acuden al grupo en el análisis y búsqueda de soluciones a los problemas que se les planteen. (p.125)

El esquema más común de trabajo de un GAM es el llamado Modelo de Acción para el Análisis y Resolución Colaborativa de Problemas cuya forma de actuación queda configurada de la siguiente manera:



Ilustración 5. Modelo de Acción para el Análisis y Resolución Colaborativa de Problemas de Gallego et al. (2015) adaptado de Creese, Daniels y Norwich (1997). Fuente: elaboración propia.

Otra opción es la puesta en marcha de actividades de formación de familiares que pueden estar relacionadas con cómo ayudar a su hijo/a u otros focos de interés de las familias (Labajos et al., 2012).

Además, existen metodologías muy innovadoras que facilitan y potencian esa participación activa de los padres y madres dentro de las escuelas. Una de ella es Comunidades de Aprendizaje (Flecha y Puigvert, 2002). Este proyecto se distingue por una apuesta por el aprendizaje dialógico mediante los grupos interactivos en donde existe una participación activa y conjunta de familias, asociaciones, voluntarios/as y demás miembros de la Comunidad. Es definido por Valls (2000) como:

un proyecto de transformación social y cultural de un centro educativo y de su entorno para conseguir una Sociedad de la Información para todas las personas, basada en el aprendizaje dialógico, mediante una educación participativa de la comunidad, que se concreta en todos sus espacios, incluida el aula. (p.226)

Aunque algunas propuestas tienen un escenario distinto al escolar, Robinson y Harris (2014) achacan los centros docentes como el “escenario sustancial” para la

participación de las familias por ser el sitio donde el efecto de la colaboración familiar surte grandes resultados positivos en lo relacionado con el aprendizaje y desarrollo.

Sea cual sea el escenario, lo principal es la multitud de posibilidades existentes que pretenden conseguir que ambos agentes educativos, familia y escuela, aporten en la toma de decisiones del proceso educativo, el desarrollo del currículum o la evaluación y la mejora de las escuelas (Francis et al., 2016; Martínez y Gómez, 2013).

Únicamente se tiene que querer ya que la colaboración entre escuela y familia es una actitud y una actividad en la cual el alumno/a es el centro de interés, como se aprecia en las palabras que aporta Deslandes (2019). En esa actitud no podemos olvidarnos de la confianza ya que hará que el protagonismo de las familias aumente (Azpillaga et al., 2014). Por este motivo, es imprescindible que se les reconozca su labor y que se sientan parte de la comunidad educativa. No basta con considerar a las familias como ayudantes en el proceso, como bien apuntaba Gràcia (2003), sino que las familias deben ser protagonistas del mismo.

Sin embargo, no podemos olvidarnos de extender esta colaboración a las entidades del entorno comunitario (Sreekanth, 2010). Se intentaría transmitir la idea de contextos educativos abiertos al entorno comunitario que buscan la colaboración de un conjunto amplio de entidades públicas y privadas para apoyar a estudiantes y familias (Egido y Bertrán, 2017). Por tanto, son al menos tres sectores: familia, centro escolar y entorno comunitario quienes deben tomar iniciativas, responsabilidades y esfuerzos compartidos cuyo producto resultante sería la Educación (Epstein, 2011). Gracias a este planteamiento multisectorial y multidisciplinar, se contribuye a un mayor éxito escolar y una mejora de la calidad educativa.

Antes de comenzar a determinar las formas de colaboración y coordinación, es necesario no olvidarnos de los elementos contextuales, estructurales, institucionales, de relaciones de poder y estatus que influirán en estrechar más o menos los vínculos entre docentes y familiares (Collet y Tort (2013), Feitó (2011), Fernández Enguita (2007), Vicent (1996) o Viñao (2002). Es primordial tener muy en cuenta que cada niño/a tiene una situación personal y familiar concreta (Camacho, 2012).

En primer lugar, Epstein (2001) señala ciertos aspectos que se deben considerar para favorecer la implicación de los familiares en los centros educativos:

- *Ejercer como padres:* ayudar a los familiares a establecer un entorno en casa que apoye a los niños/as como alumnos/as y contribuya a las escuelas a comprender a las familias.
- *Comunicación:* diseñar y realizar formas efectivas de doble comunicación (familia-escuela) sobre las enseñanzas de la escuela y el progreso de los alumnos/as.
- *Voluntariado:* los padres/madres son bienvenidos a la escuela para organizar ayuda y apoyo en el aula, el centro y las actividades de los alumnos/as.
- *Aprendizaje en casa:* proveer información, sugerencias y oportunidades a las familias acerca de cómo ayudar a sus hijos/as en casa, en el trabajo escolar.
- *Toma de decisiones:* participación de los padres/madres en los órganos de gobierno de la escuela.
- *Colaborar con la comunidad:* identificar e integrar recursos y servicios de la comunidad para apoyar a las escuelas, a los alumnos/as y a sus familiares, así como de éstos a la comunidad.

De cada uno de estos ítems, se obtiene un perfil de familia que se expone, a continuación, siguiendo el criterio de menor a mayor grado de implicación:

- El *paternalista-maternalista:* se asocia al área de la crianza y el cuidado, y pretende generar el clima familiar que favorece el desarrollo del niño/a.
- El *comunicativo* persigue establecer un sistema de interrelación familia-escuela bidireccional.
- El *voluntariado* favorece tareas de ayuda al aula y al centro.
- El *aprendizaje en casa* se limita a la realización de las tareas escolares.
- El *decisorio* se involucra en los órganos de gobierno de los centros escolares (Asociación de Madres y Padres de Alumnos-AMPAS, Consejo Escolar, comisiones)
- El *comunitario* implica una apertura máxima del centro a la comunidad en el que las familias desarrollan un fuerte sentimiento de pertenencia hacia el mismo.

Como recogen Simón et al. (2016a), las familias son un gran recurso para apoyar al profesorado en su actuación docente y a la escuela en los procesos de mejora. Y, en numerosas ocasiones, no se tiene en cuenta la diversidad existente entre las familias y

sus propias dificultades que imposibilitan una participación activa y fluida (Marchesi, 2004). Como consecuencia, la labor educativa de los docentes se deberá ajustar a dicha diversidad desde el conocimiento del alumno/a y de su familia, observando qué perfil cumplen los familiares.

Coordinación

Pero, lo que se espera de las familias va más allá de una mera participación, se trata de obtener coordinación. Así, se conseguirían consecuencias óptimas para el desarrollo íntegro y global del niño/a y favorecería la continuidad entre ambos contextos (Brofenbrenner, 1979). La coordinación es uno de los recursos más favorables para alcanzar el máximo desarrollo del niño/a, pero la cuestión es encontrar los canales más propicios que ayuden a ese trabajo cooperativo y coordinado que se busca. Esta idea es subrayada por Cabrera (2009) quien afirma que para llevar a cabo una educación integral del alumnado se necesita que existan canales de comunicación y acción conjunta y coordinada de la familia y escuela.

Padilla Pérez (1992) señala algunos canales:

ESCUELA DE PADRES	ASAMBLEA DE CLASE
TALLERES	ACCIÓN TUTORIAL
EVALUACIÓN	AMPA
PARTICIPACIÓN EN EL AULA	ACTIVIDADES EXTRAESCOLARES

Estos canales se pueden desglosar aún más y clasificarlos en dos apartados distintos según la manera de participación:

INDIVIDUAL	COLECTIVA
Entrevista o tutoría	Asociación de Madres y Padres (AMPAS)
Encuentros informales	Consejo Escolar
Voluntariado	Reuniones de Padres o tutorías colectivas
Circulares	Escuela de Padres
Llamadas telefónicas	Comisiones de Trabajo
Informes escritos	Reuniones de tipo festivo
Diarios	Actividades extraescolares

Tabla 10. Formas de participación. Fuente: elaboración propia.

López (2009) hace una clasificación distinta agrupando según se lleve la relación a través de canales formales (más institucionalizados) y canales informales:

CANALES FORMALES	CANALES INFORMALES
Consejo Escolar	Colaborar en actividades complementarias
Asociación de Padres y Madres de Alumnos	Participar en los proyectos del centro en la medida de sus posibilidades (fiestas, talleres...)
Comunicación con tutores/as y Equipos Educativos	Acudir a acontecimientos puntuales de la vida del centro (Navidad, Fin de curso...)

Tabla 11. Canales de comunicación (López, 2009). Fuente: elaboración propia.

Mir et al. (2009) tomando como referencia la Etapa de Infantil donde la coordinación y colaboración es más activa, nombra los siguientes cauces:

- Contactos diarios en la llegada y recogida de los niños/as.
- Entrevistas individuales antes de la incorporación y tutorías a lo largo del curso.
- Reuniones trimestrales de cada grupo o nivel en las que se les informa de los contenidos de trabajo del trimestre y se recogen sus propuestas e inquietudes.
- Intervención en la organización y realización de fiestas, actividades extraescolares, representaciones teatrales, decoración ...
- Charlas, tertulias, “escuela de padres”, talleres... en espacios "sólo para adultos".
- Participación en el Consejo Escolar, AMPA y delegados/as de aula.

- Intercambios de información (contacto diario, entrevista, cuestionarios, informes individuales, notas informativas...).
- Información de carácter general (reuniones, información escrita...).
- Implicación esporádica de los padres y madres en tareas de apoyo (periodo de adaptación).
- Presentación de actividades y profesiones, talleres, actividades extraescolares, fiestas, etc.

De todas estas formas de participación, no todos tienen la misma afluencia de participantes, estando algunas muy por debajo de lo que debiera. Uno de los ejemplos más claros está en el uso de los Consejos Escolares. Bolívar (2006) pone de manifiesto la escasa participación (2,7%) de padres y madres en este órgano de gobierno que, además, ha quedado relegado a aprobar asuntos burocráticos por requerimiento de la Administración. Lo mismo ocurre con las Asociaciones de Padres y Madres, y García et al. (2012) consideran que la representación es minoritaria y Oliver Vera (2010) lo reafirma gracias a un estudio realizado donde se constata que la participación de familiares es escasa con un 27%. Esta última autora cree que es debido a la supuesta jerarquía de poder que tiene establecida la escuela, la cual considera que la familia debe permanecer sumisa y no está dispuesta a ceder posiciones.

De manera casi generalizada, podemos afirmar que estos modos de colaboración-coordinación son los más habituales en los centros educativos. De hecho, son muchísimos los autores, entre los que se encuentran Oliver (2010), Rodrigo et al. (2008), López (2009) y Sainz et al. (2011), que exponen estos cauces de relación entre los posibles. Además, estos mismos añaden que creen conveniente que la escuela considere a los padres y madres como expertos (en el sentido de ser los más conocedores) de su hijo/a y valorar sus aciertos e, incluso, partir de ellos. El hacerles sentir competentes refuerza su valía como padres y madres y les da ánimos en la dura tarea de educar, estrechando la cooperación y coordinación.

Sin embargo, aún habiendo múltiples formas de participación que invitan a la colaboración y coordinación de los agentes implicados en la evolución del niño/a, aparecen desencuentros por las dos partes. Cabrera (2009) los divide según sean causas debidas a la familia como: la comodidad, la inseguridad y falta de preparación para

participar, falta de tiempo, etc. entre las causas debidas a la escuela están: experiencias negativas del profesorado con las familias que marquen la relación y entorpezcan la coordinación, el concepto de autosuficientes que ronda a algunos docentes, etc.

En esta misma línea, Domínguez (2010) señala otros cuatro aspectos que limitan de alguna manera esos lazos de unión que deben existir entre escuela-familia y que se pueden dar tanto por una parte como por la otra: organización jerárquica, reglas, sistema de creencias y cultura.

Si juntamos todos estos factores negativos influyentes mencionados por Cabrera (2009) con las posibles limitaciones expuestas por Domínguez (2010) se puede pensar que es algo utópico el alcanzar la deseada colaboración y coordinación. De hecho, en un estudio llevado a cabo por López et al. (2019), se concluyó que los futuros docentes creían más en la colaboración que los docentes en ejercicio. Pero, debemos quedarnos con la gran oferta de maneras de participación que existen actualmente, de las cuales son un buen ejemplo las experiencias desarrolladas por Palliser et al. (2008); Díez (2007); Blasi (2006); Morón (2005); Abeyá (2005); Alpi (2003); Martí (2003); Gutiérrez (2002); Gómez (2002); Carvajal (2002); Ortells y Vilanova (2001); Otsoa (2001); Rodríguez (2000).

Una oferta a la que se deben acoger familiares y hacerla extensible a otros sectores ya que como bien afirman Colás y Contreras (2013), la participación de familiares en los centros educativos es un indicador clave conducente a un Sistema Educativo de Calidad.

Como propuesta final, nos quedamos con la dada por Fernández (2018) quien le da tal valor a la cooperación y colaboración que debe existir entre familia y escuela que cree que debe ser un tema prioritario en todos los Proyectos Educativos de Centro, en la práctica cotidiana de los centros y, especialmente, en las políticas y acuerdos educativos que se promulguen y adopten.

Esta coordinación-colaboración incrementa su relevancia cuando el beneficiario es un alumnado con diversidad funcional. A continuación, justificaremos este notable aumento.

II. 3.3. Participación de familiares con hijo/a con diversidad funcional

Como hemos visto en los apartados anteriores, son múltiples los beneficios de la implicación de las familias en las escuelas para todos los miembros de la Comunidad Educativa (Epstein, 2011). De hecho, Brown (1989) señala beneficios y ventajas tanto para padres y madres como para los hijos/as y maestros/as:

Cuando los padres participan en la educación de sus niños, se obtienen beneficios, tanto para los padres como para el niño, ya que frecuentemente mejora la autoestima del niño, ayuda a los padres a desarrollar actitudes positivas hacia la escuela y les proporciona a los padres una mejor comprensión del proceso de enseñanza. (p.1)

Sin embargo, esos beneficios se multiplican cuando se trata de alumnado en situación de especial vulnerabilidad (Ballantine, 1999; Zellman y Waterman, 1998; North, 1998; Ainscow et al., 2016, Rodrigo et al., 2018). La actitud que los familiares tengan hacia la educación y la escuela de sus hijos será determinante para la evolución de los mismos. Si los padres poseen actitudes que fomenten la superación, la independencia, la autonomía y los sentimientos de valía, seguramente los hijos/as con discapacidad mostrarán mejores niveles de adaptación y ajuste (Sánchez, 2006).

En esta línea, López-Torrijo (2001) considera la participación de familiares como uno de los ejes centrales de cara al futuro del niño/a con diversidad funcional:

Considero la participación de los padres como uno de los ejes fundamentales del futuro del niño con discapacidad, junto a la prevención y al diagnóstico y atención tempranos. Estoy plenamente convencido de que el éxito de la integración pasa fundamentalmente por la institucionalización de programas de apoyo para las familias que garanticen la adecuada participación de los padres en el proceso educador y rehabilitador de sus hijos. (p.115)

Este autor detecta uno de los grandes déficits de las familias con un hijo/a con discapacidad: la falta de formación. Por este motivo, propone la institucionalización de programas de apoyo que enmienden esa carencia y no los prive de una participación activa (García-García y López-Torrijo (2016):

Sin una adecuada formación los padres no estarán capacitados para participar en la educación de su hijo en la medida en la que éste lo precisa. Hasta que no se institucionalice la información y adecuada formación de los padres, no es posible esperar su insustituible participación en el proceso de la educación de su hijo discapacitado. (p.226)

Por lo tanto, y siguiendo con los pensamientos de estos autores, la implicación familiar va de la mano de la formación, y si no fuera así, no tendría sentido. Lopez-Torrijo (2009) añade que esa formación se complementa con otros aspectos que juntos formarían un todo que los haría capaces para enfrentarse a las necesidades desprendidas de la discapacidad de su hijo/a:

Dicha capacitación debe incluir los servicios de apoyo psicológico, la información, la formación y, finalmente, una concienciación que posibilite afianzar una actitud realista, positiva, comprometida y solidaria hacia la discapacidad. (p.15)

Pero, además, la formación también debe ser un requisito para la parte contraria. Ambos autores creen necesario *exigir* la formación de los profesores con vistas a la colaboración con los familiares. Acorde con esta idea, Perpiñán (2009) remarca la formación y la experiencia del docente como claves para esos lazos que cruzará con el alumnado con diversidad funcional y sus familias. Según la formación inicial y permanente que hayan adquirido junto con la experiencia que amplía las capacidades y los recursos que les rodeen, así será la atención que puedan proporcionar.

No obstante, las familias también creen necesaria que, por parte de los centros educativos donde están escolarizados sus hijos con necesidades graves y múltiples, se den algunos factores. Algunos de ellos hacen referencia al profesorado. Vergel (2008) plasma dos factores esenciales a nivel docente:

- El profesorado se sienta satisfecho con el proceso del niño/a, que se preocupe por él/ella y que apoye también a las familias.
- La existencia de profesionales especializados en el centro educativo que atiendan las necesidades de los niños/as.

Estas medidas son necesarias, pero únicamente afectan a los profesionales. López-Torrijo (2014) propone ciertas medidas que no solo atañen al profesorado sino al

alumnado con graves y múltiples discapacidades y sus familiares en las aulas específicas de centros ordinarios y específicos donde están escolarizados:

- Una radical mejora en la formación inicial de los Grados actuales universitarios en temas de discapacidad (López-Torrijo y Montánchez, 2010).
- Una actualización de los profesionales en activo, referida expresamente a la discapacidad y sus adaptaciones pedagógicas.
- Institucionalizar el apoyo y formación de las familias.
- Mejorar la coordinación entre las administraciones directamente implicadas en la atención a este colectivo.
- Cultivar en todos los afectados (personas con discapacidad, familiares, profesionales, responsables de la administración, medios de comunicación...) la actitud realista, justa y solidaria que permita instaurar una sociedad verdaderamente inclusiva.

Cubrir las necesidades del niño/a es un gran reto en el que se trabaja desde la escuela. Pero, ¿son las únicas necesidades que hay que cubrir? Núñez (2007) en sus años de intervención clínica con padres y madres de niños/as con discapacidad ha podido recabar las demandas que las familias tienen hacia los profesionales. Una de ellas es la de ser escuchados en sus necesidades, no sólo en las del niño/a y la segunda es pedir que los docentes tengan en cuenta sus opiniones y percepciones del hijo/a al ser los mayores conocedores de él/ella.

Por consiguiente, la detección de estas necesidades debe ser el fundamento para la toma de decisiones ya que orienta la fórmula de actuación con las familias. Esta premisa es la base del trabajo docente con el alumnado con diversidad funcional y sus familias con los que mantiene una relación larga e intensa en el tiempo (Giné, 2000).

Al cubrir las necesidades también de familiares, la calidad de vida del niño/a con discapacidad también mejora y que ésta depende en gran medida de la de su familia (Verdugo, 2000). En definitiva, los docentes son agentes de calidad de vida tanto de alumnado como de familiares.

Todos estos esfuerzos por detectar necesidades del niño/a en situación de desventaja y de sus familiares para así poder cubrirlas y, por consiguiente, mejorar la

calidad de vida de ambas partes tienen un resultado final: “resiliencia familiar”. Este concepto ya definido en apartados anteriores, adquiere un gran significado cuando hablamos del alumnado con graves y múltiples déficits. Ahora, más que nunca, debemos capacitar a las familias fortaleciéndolas para la intervención reclamada por sus hijos/as. Y, además, mejorar su autoestima, lo cual mejorará su visión de la discapacidad y su confianza en la escuela.

Hemos comprobado el papel tan esencial que desempeñan los docentes, pero en esta relación entre profesionales y familiares el peso de la balanza no puede recaer únicamente sobre los profesionales. Las familias, por su parte, pueden y deben implicarse a través de los cauces de participación que ya nombramos en anteriores apartados: Consejo Escolar, AMPA, Actividades Complementarias, etc. Las familias con hijos/as con necesidades educativas especiales tienen los mismos medios de participación, aunque suelen pertenecer a alguna asociación específica formada por padres y madres en su misma situación. Asociaciones que tuvieron su auge en los años 70 gracias a la Liga Internacional de Asociaciones a favor de Personas con Deficiencias, cuyo nombre ha tornado a Inclusión Internacional. Un buen número de estas asociaciones se federan en la Confederación Española de Organizaciones a favor de las Personas con Discapacidad (FEAPS).

Estas asociaciones juegan un papel significativo en las vidas de los niños/as y familiares que acuden a ellas movidos por la multitud de recursos que les aportan, además de otros beneficios. Verdugo (2000) nombra los inicios del movimiento asociativo de las familias como una solución de los padres y madres ante la pobre respuesta social en cuanto a la diversidad funcional. Estas agrupaciones de personas con un denominador común hacen uso de las asociaciones para reivindicar mejoras en torno a las personas con necesidades.

A pesar de las reivindicaciones llevadas a cabo por las Asociaciones, la normativa actual (BOE, Real Decreto 696/1995, de 28 de abril, art. 5.2 y BOE, Real Decreto Legislativo 1/2013, de 29 de noviembre, art. 12.1) no recoge adecuadamente la colaboración entre familias con hijos/as con necesidades educativas especiales y profesionales. Según García-García y López-Torrijo (2016) debieran especificar con más detalle el derecho a una participación plena, a la par que sugerir diferentes propuestas de participación.

El Plan de Actuación para la mejora de la Atención Educativa al alumnado escolarizado en Centros Específicos de Educación Especial en Andalucía de 2012 al 2015 planteó ciertas mejoras en cuanto a la relación familiares-docentes y la formación que debían adquirir ambos. Estas mejoras estaban englobadas en los Objetivos 1 y 4 de dicho plan y afectaba a todos los agentes participantes en los centros específicos.

Objetivo 1. Consolidar el papel de los centros específicos de actuación especial en el marco de un sistema inclusivo.

Actuaciones relacionadas con la participación y formación:

- Formación específica para el profesorado y personal de atención educativa complementaria de los centros específicos de Educación Especial.
- Celebración de intercambio profesionales formativos para el conocimiento de buenas prácticas docentes.
- Potenciación de la participación de las familias en el proceso educativo de sus hijos e hijas a través de la ampliación de las vías de comunicación con los centros educativos.
- Puesta en funcionamiento de “Aulas de Familias” que permitan el conocimiento de estrategias de intervención a los padres, madres y otros familiares encargados del cuidado y educación del alumnado con necesidades educativas especiales.

Objetivo 4. Establecer criterios para la emisión de dictámenes de escolarización en centros específicos de educación especial, de forma que se facilite una adecuada distribución del alumnado y un ajuste de la oferta educativa.

Actuaciones relacionadas con la participación:

- Garantizar la participación de los representantes legales del alumnado en el proceso de elaboración del dictamen de escolarización a través de la aportación de la información relevante para la toma de decisiones. Igualmente, garantizar la adecuada información a las familias sobre el contenido y repercusiones de los dictámenes de escolarización (modalidad de escolarización, recursos, organización de las enseñanzas, etc.).

La concreción de algunas de estas actuaciones se plasma en la Acción Tutorial que llevan a cabo los tutores de las aulas específicas de centros ordinarios y específicos

donde están escolarizado buena parte de los niños/as con diversidad funcional grave y múltiple. Por este motivo, a continuación, nos centramos en desarrollar aspectos referentes a la Acción Tutorial.

II.4 ACCIÓN TUTORIAL: CONCEPTO, NIVELES, FUNCIONES Y OTROS ASPECTOS RELEVANTES TANTO A NIVEL GENERAL COMO APLICADO A AULAS Y CENTROS ESPECÍFICOS DE EDUCACIÓN ESPECIAL

Acción Tutorial (A.T.) es un término amplio y complejo que no centra su acción en una mera enseñanza del currículum a un alumnado determinado. Esta actividad inherente a la función docente entraña un buen número de actuaciones, algunas enfocadas a su alumnado, pero muchas otras, a sus familiares y otros agentes externos. Algunas de esas actuaciones son seguimiento, orientación, formación, etc. todas ellas deben estar intercaladas y perseguir el desarrollo íntegro del alumno/a haciéndoles competentes para la vida, teniendo siempre en cuenta sus necesidades y capacidades. Estos dos aspectos alcanzan tal protagonismo que Ricardo (2001) propone un nuevo término: “tutoría de la diversidad” asumiendo que no existe una pedagogía del alumno/a medio o estándar, sino que cada alumno/a tiene sus propias capacidades y ritmos de aprendizaje, reflejo de la realidad existente en las aulas escolares.

Gracias a una buena A.T., se asegura que la educación sea global y personalizada quedando relegado a un segundo plano el prisma simple de impartición de conocimientos. Igualmente, se garantiza la responsabilidad compartida y de cooperación de todo el equipo de profesionales y no profesionales implicados en este ejercicio de la tutoría.

En primer lugar, resulta interesante conocer el concepto de Acción Tutorial cuyo término se ha ido formando a lo largo de los años, añadiendo distintos matices y con ampliaciones cedidas por distintos autores/as.

II.4.1 Concepto y recorrido legislativo

El concepto de Acción Tutorial (A.T.) ha sido abordado por multitud de autores a lo largo de la historia. Muchos de ellos coinciden en que el fin último de la A.T. es el desarrollo integral del alumnado (Álvarez et al., 1996; Martínez et al., 2004; Bisquerra, 2006; Álvarez González y Bisquerra, 2012; Pantoja, 2013; González y Velázquez de Medrano, 2014; Valle, 2014; Rodríguez y Romero, 2015). Pero, cabe destacar a dos autores, Pantoja (2013) y Rodríguez (2015) quienes van un paso más allá. Ellos tienen presente la plena inclusión en la sociedad que se obtendría gracias a ese desarrollo holístico resaltando potencialidades.

A continuación, se expondrán distintas definiciones dadas a lo largo de más de una década por distintos autores relacionados con el campo de la educación. Cada una de ellas resulta interesante por aportar diferentes aspectos que si se uniera se podría obtener una definición completa y ajustada a lo que debe ser la A.T.

Tabla 1

Definiciones de tutoría

Bisquerra (2002, p. 277)	“La acción tutorial como la acción orientadora llevada a cabo por el tutor y por el resto de profesores [...] pieza clave para aglutinar lo instructivo y lo educativo, con objeto de potenciar la formación integral del individuo.”
Arbizu Bakaikoa, Lobato Fraile y del Castillo (2005, p. 5)	“Una acción de intervención formativa destinada al seguimiento de los estudiantes y que es considerada una actividad docente más.”
Álvarez (2004, p. 87)	“La acción formativa de orientación y ayuda que el profesor-tutor y el resto del equipo docente realizan con sus alumnos a nivel individual y grupal en los ámbitos personal, escolar y profesional al mismo tiempo que ejercen su función docente. Esta acción ha de dirigirse también a contemplar la colaboración del resto de agentes educativos,

	particularmente las familias.”
Aponte Herrera (2006, p. 200-201)	“Proceso dialéctico, de interacción, intersubjetivo, en donde convergen sentimientos y conocimientos en un juego de emociones y lenguaje (...) La tutoría como proceso de acompañamiento es tarea de compromisos y responsabilidades compartidas (...) Para lograr el éxito hay que conjugar la confianza, la comunicación, la comprensión y el respeto de ambas partes.”
Morales Moreno (2010, p.99)	“La acción tutorial constituye un proceso, enmarcado dentro de la orientación educativa, que complementa a la acción docente y que tiene como objetivo la atención a la diversidad de todo el alumnado.”
Monge (2010, p. 99-100)	“La acción tutorial tiene como propósito mejorar el proceso educativo mediante acciones orientadas a facilitar la vida escolar de los estudiantes, en todos sus niveles educativos, teniendo en cuenta tanto los factores académicos como los personales o emocionales, todos ellos interactuando en su proceso de aprendizaje y en su desarrollo profesional y social. [...] Es una acción eminentemente pedagógica, que trata de favorecer las situaciones educativas para generar un modelo educativo capaz de estimular los procesos de enseñanza y aprendizaje de cada uno de los alumnos de manera individual y del grupo en general.”
Del Pozo, (2011, p.2)	“Tarea coordinada en todas las etapas educativas que debe implicar a todo el profesorado en su labor orientadora. Es una actividad donde el quipo docente que incide en un mismo grupo clase, desempeña un papel fundamental como educador y no un mero enseñante.”
Torrego, Gómez, Martínez y Negro (2014, p.215)	“La acción tutorial es la] tarea pedagógica de coordinación dirigida a la orientación, el acompañamiento y el seguimiento del alumnado con el objeto de que su proceso educativo se desarrolle de una manera integral y que se adecue a sus características y necesidades.”

Expósito (2014, p.25)	“La acción tutorial es una tarea colaborativa que, coordinada por la persona titular de la tutoría y asesorada por el orientador de referencia, compete al conjunto del equipo docente del alumnado de un grupo.”

Tabla 12. Definiciones de tutoría. Fuente: elaboración propia.

Una de las definiciones que se considera que tiene un mayor rigor a la hora de definir la A.T. gracias a haber recopilado varias definiciones en 2008, es la aportada por el Centro de Investigación y Documentación Educativa (CIDE):

se puede señalar la importancia de la tutoría como parte complementaria de la labor docente, ya que tiene como finalidad principal facilitar los procesos de enseñanza-aprendizaje de los alumnos y contribuir a su desarrollo personal, profesional y social. (p.211)

Por lo tanto, y como se adelantó antes de plasmar esas definiciones, debido a la variedad de matices en ellas, se pueden extraer rasgos destacables que deben formar parte de ese proceso llamado Acción Tutorial:

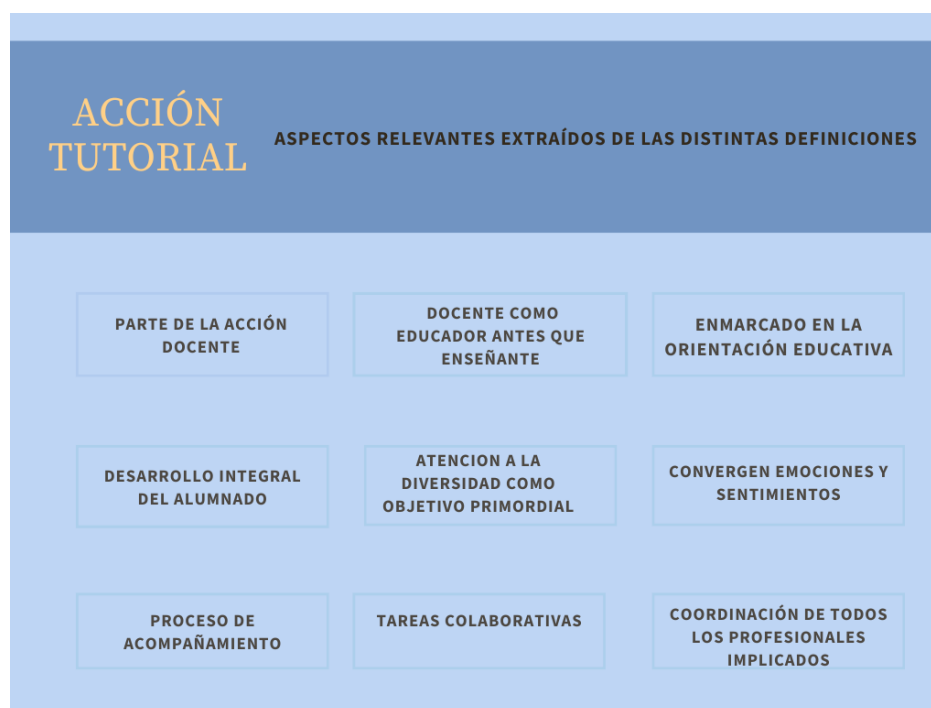


Ilustración 6. Aspectos relevantes extraídos de las definiciones sobre Acción Tutorial. Fuente: elaboración propia.

A esta acción docente que acabamos de desmembrar, le avala un recorrido histórico que comienza mucho antes de lo imaginable. De hecho, la A. T. ha estado siempre presente en la función docente, aún antes de haber sido recogida de manera institucionaliza a través de las leyes educativas. Esta afirmación queda latente en las palabras de Sánchez Sánchez (1982) quien explica:

Las actividades de la tutoría en los centros docentes no son nuevas. En realidad, son tan antiguas como la misma actividad docente. Los profesores siempre han orientado y ayudado a sus alumnos, o al menos siempre lo han intentado. En este sentido la tutoría ha existido siempre, si bien a nivel informal, no institucionalizado. (p. 83)

Si atendemos al parámetro legislativo, la Acción Tutorial ha estado presente desde hace muchas décadas, comenzando por la Ley General de Educación (LGE) de 1970 a partir de la cual se introduce de manera explícita el derecho del alumnado a la orientación. Pantoja Vallejo (2013) lo expone así: “la acción tutorial surge por primera vez con la Ley General de Educación y Financiamiento de la Reforma Educativa (LGE), de 1970, como eje central de la actividad educativa en los centros” (p.27). Esta afirmación es apoyada por Bisquerra y Álvarez (1999) quienes aseguran que con la LGE se impulsa de forma clara, aunque muy lentamente, las actividades orientadoras tutoriales en el Sistema Educativo.

Años más tarde, con la Ley Orgánica del Derecho a la Educación (LODE, 1985) se incluye la orientación educativa en los derechos del alumnado y de manera explícita la atención a factores de desventaja, quedando recogido en el art. 6.3 de esta manera: “a recibir orientación educativa y profesional (d). A recibir ayudas y apoyos necesarios para compensar carencias y desventajas (h)”.

Con la esperada Ley Orgánica de Ordenación General del Sistema Educativo (LOGSE,1990) se incorporó tutoría y orientación como función docente en su art. 60.1 “la tutoría y orientación de los alumnos formará parte de la función docente”. Además, atribuye competencias a las Administraciones Educativas en su art. 60.2 “garantizarán la orientación académica, psicopedagógica y profesional de los alumnos”.

Tras la llegada de la Ley Orgánica de Calidad de la Educación (LOCE, 2002) se desglosa la finalidad de la función tutorial en las funciones del profesorado. Tal y como

se explica en el art. 56 “La tutoría de los alumnos para dirigir su aprendizaje, transmitirles valores y ayudarlos, en colaboración con los padres, a superar sus dificultades”. Posteriormente, se implanta la Ley Orgánica de Educación (LOE, 2006) añadiendo la orientación en el título preliminar, art. 1 y art. 2.2. También, en el art. 91.c que hace referencia a las funciones del profesorado, cambia la finalidad de ayudar a la superación de dificultades plasmada en la LOCE por el apoyo en el proceso educativo. Sería la primera vez que se mencionaría a la familia: “la tutoría de los alumnos, la dirección y la orientación de su aprendizaje y el apoyo en su proceso educativo, en colaboración con las familias”.

La Ley Orgánica para la Mejora de la Calidad Educativa (LOMCE, 2013) reformula el art. 18 de la LOE (disposición 9) e incluye la acción tutorial en la ordenación de educación primaria: “en el conjunto de la etapa, la acción tutorial orientará el proceso educativo individual y colectivo del alumnado”. Además, modifica el art. 28 (disposición 19) y dispone la elaboración y entrega a las familias del consejo orientador de cada estudiante en Educación Secundaria Obligatoria (ESO). A partir de esta ley, vieron la luz dos decretos donde se regulaban la acción tutorial y su finalidad en el los Programas de Mejora.

- *RD 126/2014*: regula la acción tutorial en el Art. 9. 4 “La acción tutorial orientará el proceso educativo individual y colectivo del alumnado. El profesor tutor coordinará la intervención educativa del conjunto del profesorado del alumnado al que tutoriza de acuerdo con lo que establezca la Administración educativa correspondiente, y mantendrá una relación permanente con la familia.”
- *RD 1105/2014*: Art. 10.2 “se prestará especial atención a la orientación educativa y profesional del alumnado”. Añade, Art. 15.3, “Corresponde a las Administraciones educativas promover las medidas necesarias para que la tutoría personal del alumnado y la orientación educativa, psicopedagógica y profesional, constituyan un elemento fundamental en la ordenación de esta etapa.” Especifica la finalidad de la acción tutorial en los Programas de Mejora, Art. 19.4. Regula la elaboración de un consejo orientador, Art. 22.7.

Una vez introducida la LOMLOE (2020), se producen pequeñas variaciones. Una de ellas es respecto a las funciones del profesorado que en la ley actual es “elaborar

y realizar la tutoría del alumnado, la dirección y orientación de su aprendizaje y el apoyo en el proceso educativo, en colaboración con las familias”. Otro cambio hace referencia a la Acción Tutorial que queda de la siguiente manera: “en el conjunto de la etapa la orientación y la acción tutorial acompañarán el proceso educativo individual y colectivo del alumnado” (art.18.6). En cambio, en el art. 18.5 de la LOMCE se recogía lo siguiente: “en el conjunto de la etapa, la acción tutorial orientará el proceso educativo individual y colectivo del alumnado”, como se mencionó anteriormente.

Respecto a la legislación andaluza, actualmente, en nuestra comunidad se promueve los siguientes aspectos referentes a la Acción Tutorial:

En el artículo 6 de la Orden de 17 de marzo de 2015 que regula la Educación Primaria, se expone lo siguiente:

La acción tutorial orientará el proceso educativo individual y colectivo del alumnado. Para ello, y según se establece en el artículo 19.1 del Decreto 97/2015, de 3 de marzo, corresponderá a los centros la programación, desarrollo y evaluación de la acción tutorial que será recogida en el Plan de orientación y acción tutorial incluido en su proyecto educativo. Así mismo, cada curso escolar, las tutoras y tutores, concretarán los programas y actuaciones a desarrollar con el grupo de alumnos y alumnas, atendiendo para ello a sus características evolutivas, así como a las necesidades detectadas. (BOJA, nº 60 de 27 de marzo de 2015)

En cuanto a los principios que se recogen en el capítulo VI del Decreto 97/2015 de 3 de marzo de 2015, sobre la Acción Tutorial, se dice:

La tutoría y la orientación forman parte de la función docente. Corresponderá a los centros la programación, desarrollo y evaluación de la acción tutorial que será recogida en el plan de orientación y acción tutorial, incluido en su proyecto educativo, de acuerdo con lo establecido en el artículo 121.3 de la Ley Orgánica de Educación (LOE) 2/2006, de 3 de mayo. (BOJA, nº 50 de 13 de marzo de 2015)

Finalizada la trayectoria normativa, se puede comprobar que la Acción Tutorial está presente desde los años 70 aunque, medio siglo después y tras haber sido abordada por distintas leyes educativa, siguen sin estar perfilados ciertos aspectos de interés como

pueden ser el tiempo de dedicación que se debe destinar a la misma o la formación que debe requerirse a los docentes que la ejercen.

Otro de los déficits detectado en esta trayectoria legislativa que acabamos de trazar es la concreción de esa Acción Tutorial para los centros específicos de Educación Especial o para aquellos tutores/as que están desempeñando su función en un aula específica de Educación Especial en un centro ordinario. Esa generalidad que está presente en las leyes no es aplicable a algo tan concreto, específico y difícil como es la tarea de tutorizar al alumnado con necesidades educativas especiales.

Así mismo, son múltiples los trabajos educativos enfocados a la Acción Tutorial y la Atención a la Diversidad, pero siempre desde el contexto de centro ordinario y dentro de un aula ordinaria. En concreto, estos estudios se basan en cómo favorecer la actitud hacia el alumnado con discapacidad dentro de un aula ordinaria para su completa inclusión en la misma (Verdugo et al., 1995; González et al., 2002; Alemany, 2003; Aguado-Díaz et al., 2004; Gómez e Infante, 2004; Luque, 2008). Por lo tanto, el contexto de los centros específicos y aulas específicas de Educación Especial tiene un vacío legislativo e investigativo en lo referente al diseño y aplicación de una Acción Tutorial ajustada a su contexto y que dé respuesta a sus necesidades.

Una vez que hemos desgranado el concepto y recorrido legislativo, nos centraremos en sus niveles de concreción, tipos de intervención, destinatarios, funciones y ciertas dificultades que se pueden encontrar.

II.4.2. Acción Tutorial: niveles de concreción, tipos de intervención, destinatarios, funciones y dificultades.

La A.T. se concreta en cinco niveles consiguiendo así expandirse desde las “capas” más generales a las más concisas e individualistas. En la siguiente tabla quedan plasmados esos cinco niveles con sus correspondientes agentes implicados en los mismos:

NIVELES DE CONCRECIÓN DE LA ACCIÓN TUTORIAL

NIVEL	ACTIVIDAD	AGENTES IMPLICADOS
1^{er} Nivel CENTRO	Diseño de las líneas generales de acción tutorial para un centro educativo concreto a través del Proyecto Educativo del Centro y el Plan de Acción Tutorial.	Responsable: Equipo directivo Colaboradores: Profesorado Unidad o Dpto. de Orientación Tutores Familias
2^o Nivel ETAPA	Concreción de las actuaciones relacionadas con la acción tutorial en cada etapa educativa basándose en los planteamientos y principios generales del PAT.	Responsable: Tutores de la etapa Colaboradores: Profesores de la Etapa Unidad o Dpto. de Orientación
3^{er} Nivel CICLO	Concreción de la acción tutorial para cada ciclo educativo.	Responsable: Tutores de cada ciclo Colaboradores: Profesorado del grupo-clase Unidad o Dpto. de Orientación
4^o Nivel CURSO	Ajuste y concreción de las actividades y actuaciones de acción tutorial al curso y características del grupo-clase.	Responsable: Tutor del grupo-clase Colaboradores: Profesorado del grupo-clase Unidad o Dpto. de Orientación
5^o Nivel ALUMNADO	Adaptación de la Acción Tutorial a cada uno de los alumnos de un grupo-clase.	Responsable: Tutor del grupo-clase Colaboradores: Profesorado del grupo-clase Unidad o Dpto. de Orientación

Tabla 13. Niveles de Concreción de la Acción Tutorial. Fuente: González Benítez (2018). La función tutorial en Educación Primaria y Secundaria: un estudio empírico.

En el caso de un centro específico de Educación Especial, el cuarto y quinto nivel adquieren una gran relevancia por el perfil del alumnado que está escolarizado en las aulas de esos centros educativos. La concreción y adaptación a las necesidades que presentan los alumnos/as y sus familiares debe ser lo más precisa posible para así, aportar la respuesta que requieren.

Además, dentro de esta escala de niveles, la intervención realizada puede ser de muy diversas maneras. Según Expósito (2013), teniendo en cuenta cinco factores, se puede clasificar en:

- Destinatarios: directa e indirecta.
- Agrupamiento: grupal o individual.
- Origen: externa e interna.
- Finalidad: reactiva y preventiva.
- Nivel integración: específica e integrada.

Otro aspecto a tener en cuenta hace referencia a los destinatarios de este proceso. A priori, se puede pensar en el alumnado como el único beneficiario de las acciones englobadas en una A.T. desempeñadas por la figura del tutor/a, sin embargo, esta consideración es errónea. Las funciones deben estar enfocadas a trabajar aspectos con el alumnado, pero también, con otros profesionales, familiares y agentes externos. Así pues, según Álvarez (2004) y Marrodán (2003), los tres ámbitos en los que podríamos encasillar estas funciones son: en relación con el alumnado, con el equipo de profesorado y con las familias.

En las aulas específicas de Educación Especial de los centros ordinarios y los específicos, la Acción Tutorial que se lleva a cabo suele recaer más en las familias que en el propio alumnado. Al poseer el alumnado dificultades a nivel comunicativo o, incluso, en algunos casos carecer de esa competencia, la comunicación que el tutor/a entabla con la familia alcanza un rango importante. Una comunicación fluida y constante que favorece la relación entre tutor/a y familiares, así como una tutorización muy directa con los miembros de las familias del alumnado.

Además, la Acción Tutorial se puede desarrollar en cualquier etapa educativa, tanto en centros ordinarios como en centros de Educación Especial (E.E.). Sin embargo, la parte de orientación cobra un mayor sentido en la etapa de Secundaria cuando el alumnado necesita decidir su futuro profesional. Aún así, hay una parte de orientación educativa, algo olvidada, que se puede desarrollar en etapas anteriores cambiando el receptor de la misma. En este caso, no son los alumnos/as los beneficiarios sino sus familiares, en su mayoría del alumnado con diversidad funcional, quienes reclaman esa orientación-asesoramiento-formación por parte de los profesionales, como vimos en apartados anteriores.

La A.T. en los Centros Específicos de Educación Especial (C.E.E.E.) se lleva a cabo por los tutores/as, maestros/as de Pedagogía Terapéutica (P.T.), de las aulas que componen el centro tanto en la Etapa de Formación Básica Obligatoria (F.B.O.) como en la Etapa de la Transición a la Vida Adulta (TVAl). Esa misma función deben llevar a cabo los maestros de P.T. que están al frente de las aulas específicas de E.E. en los centros ordinarios, desempeñando funciones semejantes a las recogida en la normativa para cualquier tutor/a de la etapa de Infantil (Decreto 428/08, de 29 de julio, sobre Educación Infantil en Andalucía (art. 14)), de la Etapa de Primaria (Decreto 97/15, de 3 de Marzo, sobre Educación Primaria en Andalucía (art. 20)) y el Decreto 111/2016, de 14 de junio, sobre Educación Secundaria en Andalucía (art. 25).

En el caso de aquellos maestros/as de Pedagogía Terapéutica que no fuera tutores/as de un aula específica de centro ordinario o específico de E.E., la tutoría de los alumnos con Necesidades Educativas Especiales (N.E.E.) o Necesidades Específicas de Apoyo Educativo (N.E.A.E.) a los que atendería, estaría compartida con el tutor/a del grupo ordinario de este alumnado atendiendo al art. 89 del Decreto 328/10, de 13 de julio, sobre el Reglamento Orgánico de Infantil y Primaria y de los CEEE y al art. 90 del Decreto 327/10, de 13 de julio, sobre el Reglamento Orgánico de ESO. En este caso, entre los objetivos de esta cotutoría está el de facilitar la integración del alumnado con N.E.A.E. en el grupo clase y en el conjunto de la dinámica escolar. El resto de los objetivos, tanto para alumnado con N.E.E. como para N.E.A.E., los recoge la normativa actual y son, de manera resumida, las que se detallan a continuación:

- Efectuar un seguimiento global de los procesos de aprendizaje del alumnado para detectar las dificultades y las necesidades especiales, al objeto de articular las respuestas educativas pertinentes y recabar, en su caso, los oportunos asesoramientos y apoyos.
- Contribuir a la personalización de los procesos de enseñanza y aprendizaje, adoptando medidas educativas adecuadas y, en los casos en que se necesiten, elaborando las debidas adaptaciones y/o diversificaciones curriculares.
- Favorecer en el alumno el conocimiento y aceptación de sí mismo, así como la autoestima, cuando ésta se vea disminuida por sus dificultades.
- Coordinar la información acerca de estos alumnos y coordinar también con el resto de los profesores el ajuste de las programaciones en lo referente a las respuestas educativas ante las necesidades especiales.

- Informar a los padres y madres sobre el desarrollo educativo de sus hijos/as e implicarles en actividades de apoyo al aprendizaje y orientación de los mismos.

Por lo tanto, la Acción Tutorial haría una serie de funciones que fueron recogidas en su día por el Ministerio de Educación y Ciencia (MEC, 1992) en su documento “Orientación y Tutoría”:

- Función de prevención, tanto de las dificultades en los aprendizajes básicos como en los específicos de las materias curriculares. Se incluye también la prevención de problemas relacionales, conductas sociales rechazables, indisciplina o acoso escolar.
- Función de intervención psicopedagógica terapéutica o de solución de problemas.
- Función de coordinación de los equipos docentes y colaboración con los mismos.
- Función de evaluación del proceso de aprendizaje de los alumnos y de la implementación del Plan de Acción Tutorial.
- Función de desarrollo y mejora de la interacción entre los integrantes de la comunidad educativa y de ésta con el entorno social del centro.
- Función de asesoramiento a los alumnos, los equipos docentes, las familias y el centro educativo.
- Función de mediación “en las relaciones dentro del centro educativo, así como también en las relaciones del centro con las familias de los alumnos y con el entorno” (p.24).

Como se ha ido adelantando en el marco teórico y como se va a confirmar en el investigativo, una de las funciones más demandada por los familiares del alumnado con necesidades educativas especiales de las aulas específicas es la de asesoramiento. Reclaman que se le oriente a la hora de intervenir con sus hijos/as en el contexto familiar porque afirman tener pocos recursos, formación e información. Aunque también hay otros motivos, que trataremos más adelante, que les impiden realizar esa intervención en sus hogares.

El tutor/a, por su parte, también encuentra obstáculos para desempeñar esta labor de tutorización. Cañas et al. (2005) identifican cuatro áreas donde esas dificultades son más notables:

1. Problemas de falta de formación.
2. Problemas derivados de la escasez de tiempo.
3. Insuficiencia de recursos de apoyo para atender a las necesidades del alumnado.
4. Poca motivación en el centro educativo y en los propios docentes para la realización de esta función.

En cambio, Marrodán (2003) las agrupa en dos categorías: dificultades organizativas y las del propio profesor/a-tutor/a. En la primera, está el exceso número de alumnos/as, el tiempo y espacios insuficientes o inadecuados, la dificultad para organizar las reuniones con los alumnos/as, con otros profesores y con las familias, la sobrecarga de trabajo de los tutores/as y la ambigüedad o falta de claridad en las implicaciones prácticas de la acción tutorial. En el segundo, se encuentran la falta de formación específica para la realización de la función tutorial, la escasez de herramientas de sistematización de la información con la que deben trabajar y la desconfianza e inseguridad acerca de las propias capacidades para ejercer como tutores/as al sentirse más docentes que tutores/as. En esa inseguridad que sienten los docentes influye en gran medida la insuficiente preparación del profesorado en aspectos psicológicos y pedagógicos que son esenciales para realizar una adecuada A.T. ya que, gracias a esa formación, se podrán detectar las necesidades de cada alumno/a, identificar sus dificultades y orientar la acción más adecuada en cada caso (Álvarez, 1995).

En investigaciones llevadas a cabo de manera más reciente, como es el caso de la realizada por Urosa y Lázaro (2017), se ha podido reafirmar la existencia de dificultades en las Acciones Tutoriales comentadas por Álvarez (1995) y Marrodán (2003). Una vez más, son destacables la falta de tiempo, la sobrecarga de trabajo fuera del horario laboral y la falta de formación especializada para la detección e intervención ante los problemas psicológicos, sociales y familiares de los alumnos/as.

Se hace necesario solventar todas estas dificultades para incrementar la calidad de la Acción Tutorial ejercida en los centros educativos. Quizás, abordar la insuficiente formación psicopedagógica del profesorado para así aumentar sus capacidades para

atender problemas del alumnado y sus familiares, no sólo de aprendizaje sino personales, se convierte en algo prioritario. Y es que una buena A.T. no se ciñe únicamente a impartición de contenidos. Esta afirmación se basa en el concepto de ser humano que expone López Melero (1999), el cual justifica de manera clara y concisa la importancia de desarrollar todas las habilidades del ser humano en todos los contextos en los que se desenvuelve. Por lo tanto, las escuelas, al ser uno de esos contextos, deben llevar a cabo una A.T. que se preocupe por el desarrollo íntegro del individuo.

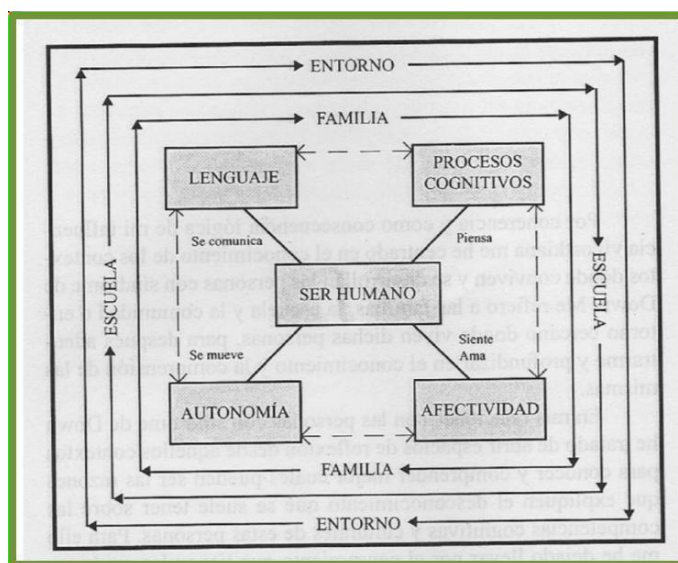


Ilustración 7. Concepto de ser humano. Fuente: López Melero (1999, p.28).

Torrego (2014), quien también investigó sobre las posibles carencias de la A.T. llevada a cabo en esta última década, propone siete claves para mejorarla, tras detectar falta de planificación e incorrecto desarrollo y evaluación. Estas siete claves son:

1º Tutoría como pieza fundamental dentro del sistema de orientación y un recurso al servicio de una educación de calidad. Entendiendo como un buen tutor/a como la persona que posee las siguientes competencias: principios éticos de implicación, adaptación al cambio, autogestión/organización, autonomía, comunicación, gestión emocional, desarrollo personal, liderazgo, trabajo en equipo, gestión de marco legal, gestión y dinamización de grupos; gestión, seguimiento y orientación académica y personal; gestión, seguimiento y orientación a las familias; gestión de conflictos y mejora de la convivencia; gestión y coordinación con el equipo docente y con los servicios externos.

2º Conocimiento de todos y cada uno de los alumnos/as a través de una hoja de seguimiento con datos recabados como elemento imprescindible para el trabajo del tutor.

3º Conseguir un grupo clase cohesionado.

4º Tutoría como espacio privilegiado para educar en la convivencia a través de planes preventivos, mediación escolar, negociación, los contratos, etc.

5º Tutor/a como ayudante y capacitador del alumnado en su proceso de toma de decisiones académico profesionales.

6º Las relaciones de colaboración entre el tutor/a y las familias como un recurso que mejora el proceso educativo de los alumnos/as.

7º Tutoría como tarea compartida entre todos los miembros del equipo educativo, contando con el apoyo y coordinación de otros profesionales y recursos del entorno.

Pero cuando el receptor de esa A.T. se trata de un alumnado con necesidades graves, permanentes y múltiples como es el alumnado objeto de esta investigación, de estas siete mejoras cobra mayor relevancia la primera. El tutor/a debe encuadrarse en un perfil determinado con unas capacidades óptimas para desempeñar su Acción Tutorial.

Además, las líneas de actuación del tutor/a deben partir, en primer lugar, del fomento de actitudes óptimas hacia la discapacidad, desarrollando creencias positivas sobre el posible aprendizaje a adquirir y capacidad de desarrollo de estos sujetos (Ainscow, 2001; Echeita, 2006; Luque, 2008; Parrilla, 2008). Se hace esencial transmitirle al resto del alumnado (en el caso que compartieran espacio con alumnado sin necesidades), así como a familiares y otros profesionales, ese positivismo y buenas expectativas que marcarán el posterior trabajo que se desempeñe con ellos/as.

Por consiguiente, como bien señala Luque-Parral y Luque-Rojas (2010), las creencias ajustadas del docente sobre el niño/a con discapacidad convierten el proceso de enseñanza-aprendizaje en eficaz, primando una educación personalizada del sujeto. Es tal la importancia que alcanzan las actitudes sobre la discapacidad que podemos encontrar varios trabajos educativos basados en ello. Algunos de ellos son Verdugo, Genaro y Arias (1995); González, Gilar y Pérez (2002); Alemany (2003); Aguado-Díaz, Flórez y Alcedo (2004); Gómez Infante (2004); Luque (2008), y todos concluyen que,

en el ámbito educativo, el cambio o implantación de actitudes hacia el alumnado con diversidad funcional se debe llevar a cabo de forma tutorial.

Además de los siete aspectos susceptibles de mejora por parte de Torrego (2014), autores como Álvarez González (2005) y Rodríguez et al. (2015) han añadido otra serie de mejoras:

- Necesidad de potenciar el reconocimiento de esta labor desde la Administración Educativa.
- Incorporar criterios adecuados para la selección de tutores y avanzar en la formación de profesionales.
- Implantar Departamentos de Orientación en los centros de Ed. Infantil y Primaria.
- Concretar áreas temáticas de la A.T., su transversalidad e integración curricular.
- Asegurar la coordinación y colaboración programando teniendo en cuenta a todos los agentes implicados.
- Establecer tiempos para la tutoría.

Como se puede observar, la Acción Tutorial es tan diversa y compleja que se tiene que modelar según las características propias de cada centro. Consecuentemente, se hace primordial que la Acción Tutorial esté bien planificada y se recoja en los distintos documentos del centro escolar, como pueden ser: el Plan de Orientación y Acción Tutorial, el Proyecto Educativo, las Adaptaciones Curriculares, las Programaciones a nivel de aula y centro, etc. (León, 2012).

A continuación, trataremos el Plan de Acción Tutorial por ser el documento base de toda Acción Tutorial llevada a cabo.

II.4.3. El Plan de Acción Tutorial: concepto, características, principios, responsables y fases

Una vez que se tenga claro el tipo de Acción Tutorial que se quiere desempeñar, así como definidas las líneas de actuación de dicho proceso, se elabora el Plan de Acción Tutorial en cuyo documento se recoge de manera formal todas estas decisiones tomadas alrededor de la A.T. Cada centro educativo cuenta con su propio P.A.T. según su planificación y organización de actuaciones tutoriales.

En los centros de Enseñanza Secundaria, debido a la parte orientativa de cara a la inserción en el mundo laboral que se desarrolla, este plan se denomina Plan de Orientación y Acción Tutorial. Se entiende por P.O.A.T. como “el instrumento pedagógico-didáctico que articula, a medio y largo plazo, el conjunto de actuaciones de los equipos docentes y del centro educativo en su conjunto, relacionados con la orientación y la acción tutorial” (Barrera et al., 2008, p.14). Esta definición la encontramos en la guía para la elaboración de dicho plan de la Junta de Andalucía que, lógicamente, está muy vinculada con la expuesta en la normativa:

Instrumento pedagógico-didáctico que articula a medio y largo plazo el conjunto de actuaciones del equipo docente, de un centro educativo, relacionadas con los objetivos de la orientación y la acción tutorial que, de manera coordinada, se propongan para las distintas etapas y enseñanzas impartidas en el Centro en coherencia con las Finalidades Educativas del mismo, incluidas aquellas relativas a la promoción de la Cultura de Paz y mejora de la convivencia en los centros. (LOE, art.3)

El Plan de Acción Tutorial se define como el documento elaborado de manera particular por cada centro que da respuesta de manera sistemática e intencionada a las actuaciones recogidas en torno a la tutoría. Quedan, pues, diseñadas las medidas organizativas y de funcionamiento referentes a este proceso en el que está implicada toda la comunidad educativa (orientadores, familiares, equipos educativos y cualquier otro agente externo con implicaciones educativas).

En los centros y aulas de Educación Especial, este documento también existe y sigue las directrices marcadas por la normativa actual que desarrolla sus objetivos y contenidos pensando en cualquier centro educativo, sin concretar o adaptar nada para la

tutorización que se lleva a cabo en las aulas específicas de centros ordinarios o específicos. Se puede deslumbrar que la Acción Tutorial que puede recibir el alumnado con necesidades educativas especiales graves y múltiples de las aulas específicas y sus familiares no responde a los cánones generales desarrollados en el PAT de cualquier centro ordinario.

Respecto a las características que posee el PAT, autores como Vélaz-de-Medrano (1998), Blanchard y Muzás (1999); Guillamón (2002), Delgado (2003), Río y Martínez (2007), Castillo et al. (2009) y Santana (2012) coinciden en señalar las siguientes:

- *Concreto y sistematizado*, con una estructura y organización clara.
- *Consensuado y basado en el trabajo en equipo* participando toda la comunidad educativa.
- *Contextualizado*, adaptándose a una realidad concreta, a las características y necesidades del alumnado, al ambiente sociocultural, a la idiosincrasia del profesorado, a los recursos personales, materiales y organizativos disponibles.
- *Integrado en el currículum*, permitiendo que la acción tutorial forme parte del proceso de enseñanza-aprendizaje.
- *Flexible y abierto*, permitiendo la adaptación dinámica para la mejora del ejercicio de la tutoría.
- *Evaluable*, con la finalidad de obtener información para la mejora de la acción tutorial desarrollada y del propio plan.
- *Global e integral*, debe incidir en todos los sectores de la comunidad educativa (alumnos, familias y equipos docentes) y los objetivos han de abarcar a todo el alumnado en todas sus dimensiones.
- *Viable y práctico*, debiéndose plantear objetivos factibles y operativos.
- *Apropiación e institucionalizado*, debe ser asumido por el centro y ser tomado como algo propio, como un elemento de calidad y mejora.

Este documento de obligada elaboración, debe sustentarse en una serie de principios expuestos por Pantoja (2013):

- *Principio de personalidad*: resaltando la identidad personal del individuo, así como sus sentimientos y emociones.
- *Principio individual*: respetando las características individuales de cada uno.
- *Principio integrador*: educando todos los ámbitos del desarrollo sin centrarse únicamente en el cognitivo.
- *Principio de la diversidad*: dando una respuesta ajustada a cada uno según las necesidades que presenten.

La elaboración del PAT compete a los Equipos Directivos de los centros educativos con las aportaciones oportunas del Equipo Técnico de Coordinación Pedagógica (ETCP) y el asesoramiento del Equipo de Orientación. Una vez finalizado el Plan, se presenta a los distintos ciclos, al Claustro y a la Comunidad Educativa en general, para evaluarlo y mejorarlo con posibles propuestas que surjan. “El proceso de elaboración de este documento debe ser consensuado y participativo, de forma que en el mismo tengan voz los distintos miembros de la comunidad educativa en base a su análisis sobre las necesidades y prioridades de cada centro” (Barrera et al. 2008, p. 14). Una vez se tenga el producto final, el Plan debe aplicarse y no quedarse en un mero documento administrativo teórico e institucionalizado.

Es esencial que incluya la voz de todos los sectores de la comunidad educativa por ser una acción de trabajo conjunta y cooperativa que implica a los propios docentes, a padres/madres u otros familiares, alumnos/as, profesionales y agentes externos fuera del centro escolar como son los Equipos de Orientación Educativa (Expósito et al., 2004).

En los centros específicos de Educación Especial, además de todos esos sectores de la comunidad educativa, están implicados profesionales médicos y fisioterapias que también forman parte de la plantilla del centro.

Galve (2002) explica cuatro fases por las que debe pasar el PAT con el fin de ser desarrollado en la dinámica de los centros educativos:

- 1- *Fase de sensibilización.* Se debe sentir la necesidad de contar con este documento como una aportación beneficiaria y positiva a la comunidad educativa.
- 2- *Fase de concreción o planificación.* Creación del PAT teniendo en cuenta la realidad de cada centro, su contexto escolar y socio-familiar.
- 3- *Fase de desarrollo.* Implementación y puesta en marcha de dicho documento.
- 4- *Fase de evaluación.* Comprobar el grado de consecución de los objetivos marcados, así como sus posibles efectos tanto positivos como negativos sobre los beneficiarios del mismo, de cara a mejorar el PAT.

Este documento de Acción Tutorial que debe ser considerado más un instrumento por su carácter funcional, sigue la estructura de “modelos de programas”. Por lo tanto, debe surgir como respuesta al análisis de necesidades del centro que dará origen a unos objetivos de los cuales derivan unos contenidos, con una metodología, temporalización, evaluación y demás elementos que se consideren oportunos.

En el caso de las aulas específicas de Educación Especial que están ubicadas en los centros ordinarios y las de los centros específicos, no existen unas pautas concretas para la realización de un Plan de Acción Tutorial ajustado a sus características, sino que tal y como se contempla en el Decreto 97/2015, de 3 de marzo, por el que se establece el currículo de Educación Primaria en la Comunidad Autónoma de Andalucía, en su artículo 19:

La tutoría y la orientación forman parte de la función docente. Corresponderá a los centros la programación, desarrollo y evaluación de la acción tutorial que será recogida en el plan de orientación y acción tutorial, incluido en su proyecto educativo.

A modo de ejemplo, se anexa el Plan de Acción Tutorial que está dentro del Proyecto Educativo, del Centro Específico de Educación Especial “Sagrada Familia”. Este centro ha sido objeto de nuestra investigación y lo establecido en su PAT podrá servir de guía para otros centros específicos e incluso para aquellos centros ordinarios que contengan un aula específica (ver anexo 2).

En el PAT de este Centro Específico, encontramos una serie de objetivos a conseguir, divididos según sean relativos al profesorado, al alumnado y a la familia-

comunidad. Uno de los objetivos marcado para las familias es: “Implicar y comprometer a las familias en actividades de refuerzo en casa, especialmente, en lo relativo a hábitos de autonomía, problemas conductuales y habilidades sociales.” (p.40) Tal y como se expone en el marco investigativo, la autonomía es una de las áreas prioritarias a trabajar con el alumnado con diversidad funcional en grado severo y múltiple. Esta relevancia es reafirmada en este objetivo plasmado en el Plan de Acción Tutorial del Centro Específico.

De igual modo, el marco investigativo revela la importancia de una comunicación fluida y continua entre tutor/a y familiares, así como coordinación y colaboración mutua que aparecen en otro de los objetivos del PAT del Centro Específico. Se expresa así: “Establecer cauces de comunicación, colaboración y coordinación con las familias del alumnado, potenciando su implicación en la vida del centro.” (p.39)

Quizás, uno de los aspectos que no se especifica y se echa en falta en el documento elaborado por el Centro Específico es la manera de proceder para favorecer la coordinación o implicación de las familias. Adelantamos que la investigación apunta al uso de medios audiovisuales para conseguirlo.

Respecto al profesorado, también se recoge en este documento la formación continua necesaria para ejercer su función tutorial. En concreto, el objetivo se desarrolla de la siguiente manera: “Promover la formación permanente, curricular y metodológica del profesorado que le permita responder a los requerimientos de la función tutorial y orientadora, así como la intervención educativa personalizada.” (p.39)

Este aspecto formativo es otra de las claves de nuestra investigación. De nuevo, nos apresuramos a revelar algún dato al respecto. Los tutores/as creen que carecen de una formación adecuada para ejercer la tutorización en aulas específicas y, aún más escasa, para orientar a los familiares en su proceso de enseñanza y aprendizaje de sus hijos/as.

Por lo tanto, nuestra investigación va en consonancia con puntos tratados y recogidos en este Plan de Acción Tutorial diseñado adaptándose al perfil del alumnado escolarizado en las aulas específicas del único Centro Específico público que existe en Huelva y provincia. Gracias a nuestra labor investigativa, se intenta dar respuesta al

cómo alcanzar estos objetivos y otros tantos que demandan los tutores/as y familiares con niños/as en aulas específicas.

Antes de llegar al apartado investigativo, recordemos los pasos de la implantación del PAT en un centro educativo.



Ilustración 8. Pasos para la implantación del PAT en un centro educativo. Fuente: elaboración propia.

Tal y como se aprecia en la figura, hay cuatro pasos claves para la implantación de un PAT en un centro educativo. En primer lugar, se hace necesario una evaluación del contexto y necesidades para poder diseñar el Plan lo más ajustado posible a las características y necesidades del entorno. Una vez que éste sea elaborado, se debe implantar para, posteriormente, evaluar su puesta en marcha y posibles aspectos susceptibles de mejora.

Todos estos pasos son necesarios e imprescindibles antes, durante y tras la implantación de este documento que es vital para cualquier centro educativo.

II.4.4. Estrategias, técnicas e instrumentos utilizados en la Acción Tutorial

Existen un buen número de estrategias, técnicas e instrumentos que pueden ayudar y favorecer la Acción Tutorial llevada a cabo por los tutores/as. Estos mecanismos variarán dependiendo de lo que se quiere obtener y al sector al que se le va a aplicar.

- *Destinatario sea el alumnado*

En el caso de que el alumnado sea el receptor de estas técnicas, estrategias e instrumentos, el tutor/a necesita obtener información sobre sus distintos ámbitos: actitudes, sociabilidad, personalidad, capacidades, intereses, etc.

Esta extracción de información se puede conseguir por diversas vías, entre las que cabe destacar: la observación, la encuesta, la entrevista, el sociograma, la tutoría por pares y/o diferentes técnicas de dinámica de grupo.

Respecto a la **observación**, es una de las técnicas más comunes ya que la recogida de datos del alumnado se realiza en su entorno habitual. Cuando se lleva a cabo como parte de la tutoría, se debe planificar e intentar ser lo más objetiva posible.

Según Zapata (2006), redacta que “las técnicas de observación son procedimientos que utiliza el investigador para presenciar directamente el fenómeno que estudia, sin actuar sobre él. Esto es, sin modificarlo o realizar cualquier tipo de operación que permita manipular” (p.145).

Castillo et al. (2009) señala entre los instrumentos para la realización de la observación los siguientes:

a- Observación directa:

- *Registro anecdótico o de incidencias*: ficha de registro breve para anotar y describir hechos significativos o comportamientos de los alumnos/as en determinadas situaciones.
- *Lista de control o check-list*: lista de enunciados que muestran distintos componentes o características de una conducta, habilidades, rasgos o

dimensión del aprendizaje de los que debe registrarse la presencia o ausencia de los mismos.

- *Escala de estimación, calificación o de valoración*: lista de enunciados de los que debe valorarse el grado o intensidad (cuantitativa o cualitativa) en que el alumno/a posee los componentes de una conducta, rasgos o dimensión del aprendizaje. La valoración puede ser numérica, verbal, gráfica o descriptiva.

b- Observación indirecta:

- *Registros acumulativos o portafolios*: compilación de información, materiales y documentación significativa de los alumnos/as en relación a su trayectoria escolar y personal.
- *Cuadernos de clase*: recopilación de información a través de la revisión de los trabajos y actividades realizadas en el cuaderno del alumno/a.
- *Cuadernos de tutoría o del tutor*: recopilación de información mediante el análisis del cuaderno o diario del tutor donde se registra la evaluación, dificultades, logros, incidentes, etc. de cada alumno/a.
- *Escalas de actitudes*: mediación para conocer el grado en que se da una actitud en relación a cuestiones concretas en un alumno/a. Las escalas más frecuentes en la práctica tutorial son las escalas Thurstone o de Valores Escalonados (conjunto de ítems graduales que permiten diferenciar a los sujetos), las escalas de Guttman o Acumulativas (conjunto de ítems que están ordenados jerárquicamente), las escala de Osgood o de Diferencial Semántico (conjunto de ítems en los que presenta el objeto y se mide la reacción que provoca mediante una serie de dimensiones bipolares/opuestas) y las escalas de Likert (conjunto de ítems sobre los cuales el sujeto debe mostrar su nivel de acuerdo o desacuerdo).

En el caso del alumnado con necesidades educativas especiales, la observación directa e indirecta se convierte en la herramienta más útil para conseguir información. Ellos no pueden participar de forma activa por lo que la recopilación de datos recae sobre otra persona que, actuando como un agente activo, pueda anotar lo que percibe.

Otro de los medios más utilizados en las tutorías es la **encuesta**. Tamayo y Tamayo (2000) define la encuesta como “aquella que permite dar respuestas a problemas en términos descriptivos como de relación de variables, tras la recogida sistemática de información según un diseño previamente establecido que asegure el rigor de la información obtenida” (p.24).

Gracias a este medio, se recaba información para conocer la opinión sobre cuestiones planteadas. El instrumento usado es el cuestionario compuesto por un conjunto de preguntas sobre un tema en concreto. Existen cuestionarios abiertos, cerrados o mixtos según el tipo de pregunta. Si atendemos a la finalidad, distinguimos entre descriptivos y explicativos.

En tercer lugar, cabe nombrar la **entrevista**. Kerlinger (1985) la entiende como “una confrontación interpersonal, en la cual una persona (el entrevistador) formula a otra (el respondiente) preguntas cuyo fin es conseguir contestaciones relacionadas con el problema de investigación” (p.338). Por lo tanto, consiste en una conversación entre el entrevistador y el entrevistado en la que se intercambia información. Es de gran utilidad en el ejercicio de la tutoría ya que se suele usar para conocer la situación familiar y personal de un alumno/a o entender el comportamiento o dificultad de un alumno/a en el aula (Álvarez y Bisquerra, 2012; Arnaiz e Isus, 2009; Giner y Puigardeu, 2008). Pueden ser estructuradas, semiestructuradas o abiertas; además, también permite establecer tipología en relación a la finalidad de la entrevista.

Por otra parte, también cabe destacar el **sociograma** o test sociométrico (Bostín, 1966) que es una técnica de análisis de los lazos de influencia y de preferencia. Se solicita a los miembros de un grupo que señalen a los compañeros/as que elegirían o no para determinadas cuestiones, así se podrá valorar la estructura interna del grupo y establecer conclusiones.

Gracias a la tutoría por pares o la **tutoría entre iguales** se consigue aprendizaje cooperativo. Se basa en la creación de parejas de alumnos/as donde uno ejerce de tutor/a y otro de tutorado/a, ambos se ayudan.

Por último, las **técnicas de dinámica de grupos** que tan útiles son por “favorecer el desarrollo cognoscitivo y, por otro, el desarrollo social y personal” (Arnaiz e Isús,

2009, p.67). Algunas de estas técnicas son: role-playing, la asamblea, la tutoría en pequeños grupos, etc.

A pesar de haber detallado varios medios, técnicas e instrumentos eficaces y prácticos para la Acción Tutorial, casi ninguno de ellos puede ser válido para el alumnado sujeto de nuestra investigación. El grado de afectación de los mismos es tan elevado que sus competencias para participar en alguna de ellas son prácticamente nulas.

De hecho, la única que hemos considerado factible y, por ello, ha sido uno de los instrumentos seleccionado para nuestra investigación, es la observación directa e indirecta. En concreto, en la observación directa llevada a cabo al alumnado participante, se ha optado por una *escala de estimación, calificación o de valoración* a través de la cual, se ha conseguido información referente a la afectación que poseen en las distintas áreas del desarrollo y de los apoyos que requieren según las tareas cotidianas que son capaces de desarrollar para profundizar en el nivel de autonomía. Respecto a la observación indirecta, gracias a la información aportada por los propios tutores/as quienes observan diariamente a su alumnado, y de los registros y otros documentos que poseen de ellos, se ha logrado una amplia base de datos que perfilan al alumnado con necesidades participante.

- *En relación con el profesorado*

En la intervención tutorial, se hace imprescindible la coordinación y colaboración entre los profesionales. Para ello, los medios usados son habitualmente las reuniones.

En primer lugar, la **reunión de coordinación entre tutores/as** con el fin de poner en común las actividades y estrategias recogidas en el Plan de Acción Tutorial que se estén llevando a cabo. Los centros educativos cuentan con autonomía suficiente para determinar el número de reuniones, pero sí es conveniente que sean de manera periódica para favorecer el seguimiento de las mismas. Aunque en principio está previsto que sean los tutores/as quienes participen de estas reuniones, también podrán intervenir el Jefe/a de Estudios, Orientador/a o cualquier otra persona del Centro.

Y, en segundo lugar, la **reunión de los tutores/as con órganos colegiados y de coordinación docente**. Respecto a los órganos colegiados, la coordinación debe darse

con el Consejo Escolar y Claustro de profesores; en cuanto a la coordinación docente, se debe dar con los Equipos de Ciclo, Equipo Técnico de Coordinación Pedagógica y otros profesionales implicados en el proceso de enseñanza-aprendizaje; pero, además, también con el Equipo Educativo.

En los centros específicos de Educación Especial también son habituales las reuniones del Equipo Técnico de Coordinación Pedagógica (ETCP) y las de coordinaciones de Equipos de Ciclo. Quizás, las menos habituales son las de coordinación entre tutores/as para debatir sobre las actividades y estrategias del P.A.T.

- *En relación con las familias y el entorno*

Como expone Parejo y Pinto (2015), la Acción Tutorial debe fomentar la participación e implicación de todos los agentes educativos, especialmente de las familias e instituciones cercanas por su influencia en el desarrollo íntegro del alumnado.

Las dinámicas de interacción con las familias que llevan a cabo los tutores/as constituyen un elemento fundamental para facilitar su colaboración y participación en la vida de los centros (Castro et al., 2015).

Existen muchos medios para mantener el contacto, uno de los más comunes son los contactos informales que se dan a lo largo del curso a la hora de la entrega o recogida del alumnado. También, son muy frecuentes las entrevistas familiares solicitadas por parte del tutor/a o los familiares del alumno/a. Expósito (2014) recoge una serie de mecanismos de comunicación útiles y factibles:

- *Familias en el aula:* consiste en la observación por parte de las familias de lo que hacen sus hijos/as dentro del aula para posteriormente, dialogar con el tutor/a acerca de lo observado, aproximando posturas y acordando sobre la educación del niño/a.
- *Talleres conjuntos familias-tutores:* estos talleres pueden ser usados para la fabricación de materiales necesarios para las actividades escolares o pueden ser un medio adecuado para aprovechar las habilidades de los padres/madres.
- *Reuniones informales familiares-tutores:* como se ha comentado anteriormente, son muy comunes ya que hay ocasiones a lo largo de la jornada muy propicias para intercambiar algunas impresiones.

- *Asamblea de madres y padres de aula o nivel*: es un órgano de participación específico y propio de las familias que se reúnen y actúan siempre que es preciso.
- *Presencia de profesionales, no docentes, en las actividades de aula*: pueden darse tanto en iniciativas dentro o fuera del centro educativo con distintos profesionales entre los que pueden estar los propios familiares del alumnado.
- *Reuniones con grupos de padres*: se trata de encuentros organizados sobre una temática concreta.

En el caso de las familias con hijos/as con graves necesidades, la presencia de las familias en el aula cobra gran relevancia ante la falta de información que los propios hijos/as pueden proporcionarles. Además, el contacto entre tutores/as y familiares a través de reuniones u otros medios de comunicación debe fluir y ser una constante en su día a día.

Además de estas expuestas por Expósito (2014), cabe destacar las *Escuelas de Madres y Padres* (Cano, 2016, Muñoz, 2009) tan facilitadoras de reflexión y formación por parte de los padres y madres cuya educación de sus hijos/as les provoca dudas e inseguridades. Más aún, cuando se trata de un alumnado con diversidad funcional grave y múltiple cuya intervención requiere de unas estrategias, pautas y métodos precisos. En estos casos, se hace indispensable la formación que puedan aportar profesionales y otras familias en la misma situación, como el apoyo emocional y psicológico que precisan.

Respecto al entorno, el tutor/a debe procurar la mayor coordinación posible con todos los agentes externos, instituciones o servicios del ámbito social-sanitario, educativo, comunitario y/o entidades privadas. Para que esta implicación sea efectiva, se debe adoptar un enfoque intersectorial en la provisión de orientación y apoyo escolar (Vélaz-de-Medrano et al., 2016). Respecto al alumnado con necesidades educativas especiales, los agentes que intervienen en su desarrollo son varios y de distintos sectores. A nivel sanitario, suelen tener un control médico exhaustivo que se complementa con terapias rehabilitadoras. A nivel educativo, el equipo de orientación juega un papel importante, así como otros organismos como puede ser la Organización Nacional de Ciegos Españoles (ONCE). Y, a nivel social, es habitual la presencia de un trabajador social en aquellos casos donde la familia también tengan carencias sociales.

Por consiguiente, son tantos los participantes y de tan distintos sectores que la coordinación, en este caso más que en ninguno, se convierte en imprescindible.

Pero, todos estos medios, instrumentos y estrategias para fomentar la participación y coordinación de familiares y otros agentes externos, están sufriendo un cambio de formato con la implantación de las Nuevas Tecnologías en el Sistema Educativo.

II.4.5 Las nuevas tecnologías de la información y la comunicación en la Acción Tutorial

El auge de las nuevas tecnologías ha afectado al Sistema Educativo sufriendo éste una transformación y renovación tecnológica. En la última década se han dispuesto nuevas herramientas de comunicación, participación, coordinación entre los distintos sectores responsables de la educación del niño/a. Algunas de esas vías tecnológicas son las páginas Webs, las plataformas educativas, chats, foros, videoconferencias, blogs, wikis, correo electrónico o redes sociales.

Estos nuevos soportes aportan grandes beneficios y han mantenido muchos otros ya adquiridos con los que hasta entonces estaban establecidos y, de alguna manera, han quedado obsoletos. Con el fin de obtener esos beneficios, Gisbert (2000) señala ciertos objetivos alcanzables gracias a los entornos tecnológicos de enseñanza-aprendizaje:

- Potenciar la personalización y la individualización de los procesos de enseñanza-aprendizaje adaptándolos a las necesidades, intereses, motivaciones y capacidades de los alumnos/as.
- Fomentar la adquisición de aprendizajes funcionales y significativos.
- Reforzar el desarrollo de actitudes inter e intrapersonales positivas independientemente del medio de comunicación utilizado.
- Prever la aparición de posibles dificultades de aprendizaje y en caso de producirse, diseñar, implementar y evaluar las acciones educativas adecuadas.
- Favorecer el desarrollo y el uso de sistemas de comunicación fluidos entre los diferentes agentes que intervienen en el proceso educativo-

formativo potenciando la implicación y la participación activa de todos ellos.

Autores tales como Pantoja (2009), Pantoja y Villanueva (2010) y Pantoja et al. (2010) han realizado estudios acerca del uso de los recursos tecnológicos en Educación. Todos ellos concluyeron que, a pesar de que cada día aumente el número de herramientas disponibles para optimizar los procesos tutoriales, todavía son escasas las que están concebidas expresamente para el ejercicio de la tutoría.

A este hándicap, se le une la falta de formación de los tutores/as virtuales en los planes formativos (Ortega, 2007). Estos deben adquirir ciertas destrezas y competencias sobre los medios tecnológicos para garantizar la calidad en el funcionamiento del mismo. Por lo tanto, el carácter innovador de estas herramientas tecnológicas hace indispensable la formación para quienes las vayan a utilizar. Tal y como expone el Título II capítulo único del Decreto 327 y 328/2010 de 13 de julio por el que se aprueba el Reglamento Orgánico de los Institutos de Educación Secundaria, así como de las escuelas infantiles de segundo grado de los colegios de educación primaria, de los colegios de educación infantil y primaria, y de los centros públicos específicos de educación especial respectivamente., es una función y un deber “el conocimiento y la utilización de las tecnologías de la información y la comunicación como herramienta habitual de trabajo en el aula”.

Se trata de un medio de aprendizaje muy valioso que puede subsanar ciertas carencias existentes en los medios tradicionales a la hora de establecer relaciones y coordinaciones entre escuela y familia. Quizás, uno de los grandes problemas que se puede solventar es el tema de la flexibilidad horaria y espacial a la hora de mantener contacto con los padres y madres, contribuyendo así a que esas relaciones no sean esporádicas y puedan ser más fluidas.

Gracias al poder de conexión de estas tutorías electrónicas, cada día son más tutores/as los que hacen buen uso de ellas. Este uso está recogido y regulado legislativamente en los artículos 91 y 90 de los Decretos 327 y 328/2010 antes mencionados. Entre las funciones de la tutoría se encuentra la de facilitar la cooperación educativa entre el profesorado del equipo docente y los padres y madres o representantes legales del alumnado. Dicha cooperación incluirá la atención a la tutoría electrónica a través de la cual los padres, madres o representantes legales del alumnado

menor de edad podrán intercambiar información relativa a la evolución escolar de sus hijos e hijas con el profesorado que tenga asignada la tutoría.

Sin embargo, de manera particular, cada centro educativo concretará esas líneas generales establecidas en los Decretos antes mencionados, organizando las tutorías electrónicas según su contexto, características y necesidades. Una vez diseñadas y organizadas, el Equipo Directivo dará la mayor difusión posible a esas nuevas vías de relación, sin olvidar las ya instauradas con anterioridad en el centro. Se trata, pues, de ir añadiendo formas de comunicación para facilitar las relaciones, sin descartar ninguna anterior. Las vías más innovadoras y emergentes convivirán con las más tradicionales y cotidianas para abrir el abanico de posibilidades y fomentar una interacción óptima entre escuela y familia.

A continuación, se citan las aplicaciones más conocidas y utilizadas a la hora de entablar esas relaciones entre familiares y profesionales:

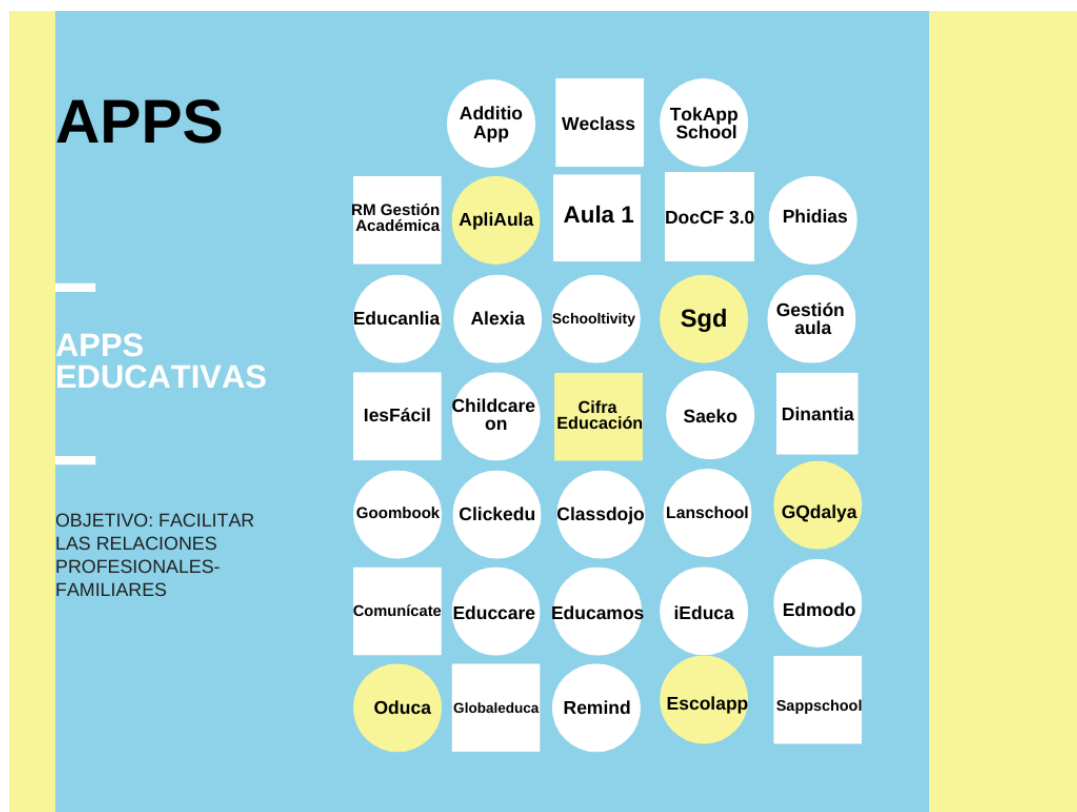


Ilustración 9. Apps Educativas actuales. Fuente: elaboración propia con la información extraída de www.educaciontrespuntocero.com

En la figura, se puede observar un número elevado de aplicaciones tecnológicas que son usadas por los centros educativos para propiciar las relaciones entre los agentes implicados en el proceso enseñanza-aprendizaje del alumnado.

Por lo tanto, la aparición de todas estas aplicaciones educativas nos suscita la idea de que la Competencia Digital es una realidad práctica en todos los centros educativos andaluces. Esta digitalización tiene ya su marco legislativo gracias a la incorporación de la reciente Orden de 29 de marzo de 2021, por la que se establecen los marcos de la Competencia Digital en el sistema educativo no universitario de la Comunidad Autónoma de Andalucía.

Una vez expuestos todos los aspectos concernientes a la Acción Tutorial, finalizamos este bloque recordando que esa A.T. parte desde un planteamiento integral y en coherencia con todos los proyectos del centro ya que plasma la realidad del centro, así como en consonancia con las aportaciones de la comunidad educativa implicada y las medidas organizativas, procedimientos de transferencia de información y vías de relación que se establezcan.

III. MARCO INVESTIGATIVO

III. MARCO INVESTIGATIVO

La presente investigación se enmarca en la denominada “Investigación Evaluativa”, la cual en palabras de Hernández-Sánchez y Martínez Guzmán (2014) “pretende resolver problemas concretos a partir de la generación de vías alternativas de proceder sobre la realidad estudiada” (p.110). La Investigación Evaluativa, por lo tanto, lucha por que los conocimientos alcanzados mediante la investigación puedan ser aplicados o utilizados a través de prácticas o programas basados en dicha investigación (Vargas Cordero, 2009). Por consiguiente, el investigador es un agente activo de la investigación intentando lograr algún cambio hacia la mejora a partir de los resultados de la evaluación (Cook y Reichardt, 2005; Hernández-Sánchez y Martínez Guzmán, 2014).

En el caso concreto de nuestra investigación, el fin último es la creación de una guía orientativa que marque pautas a la hora de realizar una Acción Tutorial concreta y ajustada a las aulas específicas de Educación Especial que se encuentran ubicadas dentro de los centros ordinarios o de los centros específicos de Educación Especial (contextos correspondientes a las modalidades de escolarización C y D respectivamente). Los destinatarios de la misma son los maestros/as de Pedagogía Terapéutica que tutorizan una de estas aulas, así como los familiares del alumnado que está escolarizado en ellas. Dichas pautas serán elaboradas gracias a los resultados obtenidos de la investigación, con lo cual, tendrán una base científica que la sustente.

Los resultados de nuestra Tesis podrían contribuir a la mejora de la práctica docente que recae sobre un alumnado con diversidad funcional en grado muy alto, el cual pertenece a unos contextos tan concretos y específicos como son las dos modalidades de escolarización antes mencionadas.

Pero, antes de alcanzar esta meta final, se van a resolver las cuestiones planteadas en el primer bloque, *Aproximación a la Investigación*, en concreto en el apartado segundo que hace referencia a los objetivos, los cuales recordaremos a continuación.

III.1 DISEÑO DE LA INVESTIGACIÓN

Nuestra investigación gira alrededor de una serie de objetivos. Son el eje central de nuestra tesis y, por lo tanto, la metodología elegida es acorde y ajustada para alcanzarlos.

Por la complejidad y variabilidad de métodos e instrumentos a utilizar, se ha comenzado esbozando un diseño de cómo queremos que sea la metodología, cuáles son los instrumentos que mejor pueden dar respuesta a nuestros interrogantes y aportan una información valiosa y útil, despejando así las incógnitas iniciales.

Para comenzar, a modo de recordatorio, se plasman los objetivos generales y los específicos que están recogidos al comienzo de nuestra tesis.

OBJETIVOS GENERALES

- 1- Identificar necesidades del alumnado, profesorado y familiares en cuanto a acción tutorial se refiere, para mejorar la calidad educativa impartida en los contextos específicos (modalidad C y D).
- 2- Planificar y diseñar una guía orientativa para la creación de un Plan de Acción Tutorial destinado al alumnado con diversidad funcional severa, permanente y múltiple escolarizados en las modalidades C y D, así como a su familia.

OBJETIVOS ESPECÍFICOS

- Conocer la formación que tienen los tutores de centros/aulas específicas, así como los familiares del alumnado escolarizado en modalidades C y D en cuanto a Acción Tutorial y las posibles fuentes que ofertan dicha formación.
- Detectar necesidades del alumnado referentes a su discapacidad y de los familiares de los mismos al intentar atenderlas.
- Profundizar en las necesidades a nivel de autonomía que posee el alumnado.
- Comparar el perfil del alumnado escolarizado en aulas específicas de Educación Especial en centros ordinarios (modalidad C) y en el del específico (modalidad D).
- Analizar la relación familia-tutor/a existente en las aulas específicas de Educación Especial en los centros ordinarios y en los específicos.

- Constatar la coordinación (centrándonos en las tutorías presenciales) llevada a cabo entre tutor/a y familiares de alumnado escolarizado en dichas modalidades C y D.
- Señalar propuestas de mejora por parte del profesorado, así como de las familias en cuanto a la acción tutorial desarrollada actualmente en los centros/aulas específicas.
- Diseñar una Guía para la elaboración de un Plan de Acción Tutorial específico para centros y aulas específicas de Educación Especial.

Teniendo de referente estos objetivos, se han decidido los agentes sobre los que se va a actuar y los instrumentos que se van a aplicar, dando lugar al siguiente diseño de la investigación:



Ilustración 10. Diseño de la Investigación. Fuente: elaboración propia.

III.1.1 Metodología

Hay tres grandes pilares en los que se asienta este proceso investigativo: profesorado, alumnado y familia. De todos estos agentes, es necesario recopilar la máxima información posible acerca de las relaciones establecidas entre ellos y en su manera de proceder ante la Acción Tutorial existente. Pero, como veremos más adelante, los métodos a utilizar para la obtención de dicha información van a variar dependiendo de si se aplican a un sector u otro.

Ese multiuso de métodos ha desembocado en la práctica de una metodología mixta, mezclando métodos tanto propios de una investigación cualitativa como de una cuantitativa. Aunque pueda parecer algo complejo, puede llegar a ser muy beneficioso ya que, tal y como señalan autores como Ugalde y Balbastre (2013), el uso de ambas metodologías proporciona un mayor número de hallazgos, con información más rica y completa, además de dar una confianza mayor, mejor validación y comprensión de los resultados.

Comprobemos a continuación el sinfín de aspectos que se pueden cubrir si se siguen ambos paradigmas:

PARADIGMA CUALITATIVO	PARADIGMA CUANTITATIVO
Aboga por el empleo de los métodos cualitativos	Aboga por el empleo de los métodos cuantitativos
Fenomenologismo y verstehen (comprensión) “interesado en comprender la conducta humana desde el propio marco de referencia de quien actúa”	Positivismo lógico: “busca los hechos o causas de los fenómenos sociales, prestando escasa atención a los estados subjetivos de los individuos”
Observación naturalista y sin control	Medición penetrante y controlada
Subjetivo	Objetivo
Próximo a los datos; perspectiva “desde dentro”	Al margen de los datos: perspectiva “desde fuera”
Fundamentado en la realidad, orientado a los descubrimientos, exploratorio,	No fundamentado en la realidad, orientado a la comprobación, confirmatorio,

expansionista, descriptivo e inductivo	reduccionista, inferencial e hipotético-deductivo
Orientado al proceso	Orientado al resultado
Válido: datos “reales”, “ricos” y “profundos”	Fiable: datos “sólidos” y repetibles
No generalizable: estudio de casos aislados	Generalizable: estudios de casos múltiples
Holista	Particularista
Asume una realidad dinámica	Asume una realidad estable

Tabla 14. Atributos de los paradigmas cualitativo y cuantitativo. Fuente: Cook y Reichart (1986, p.29).

Comencemos definiendo ambas formas de investigación para comprender aquello que pudiera aportar cada una de ellas. En primer lugar, la cualitativa es entendida por Strauss y Corbin (1990) como:

Cualquier tipo de investigación que produce resultados a los que no se ha llegado por procedimientos estadísticos y otro tipo de cuantificación. Puede referirse a investigaciones acerca de la vida de las personas, historias, comportamientos, y también al funcionamiento organizativo, movimientos sociales o relaciones e interacciones. Algunos de los datos pueden ser cuantificados pero el análisis en sí mismo es cualitativo. (p.17)

Por otra parte, años más tarde, estos mismos autores destacaban la importancia de las preguntas de investigación en este enfoque cualitativo: “un punto importante, digno de tenerse en cuenta, es que usamos preguntas, no para generar los datos, sino para generar ideas o maneras de mirar los datos.” (Strauss y Corbin, 2002, p.98)

Además, según Ruiz (2007), esta metodología se caracteriza por “la utilización de procedimientos deductivos, la captación de información de forma flexible, el uso de un lenguaje conceptual, así como una orientación holística, que englobe y concrete al mismo tiempo.” (p.23)

En esta metodología se usa una serie de técnicas como son la observación y la entrevista que evitan tintes subjetivos y personales del investigador. Aportan datos cualitativos, información registrada como texto cuyo análisis consiste en organizarla en unidades conceptuales básicas (categorías), a lo largo de un proceso cíclico entre observación y análisis denominado: análisis cualitativo de la información (Bisquerra, 2004). Además, este autor apuesta por realizar entrevistas semi-estructuradas por la posibilidad de preguntas abiertas las cuales permiten un conocimiento más profundo y enriquecedor del tema.

Respecto a la cuantitativa, el instrumento utilizado es el cuestionario definido, según Albert (2007), como el instrumento que permite la recogida de información a través de la formulación de un conjunto de preguntas.

Los cuestionarios, como cualquier otro instrumento, tienen sus ventajas y limitaciones. Entre las ventajas más destacables están: características de versatilidad (capacidad de adaptación), coste, tiempo requerido para recogida de información y tipos, cantidad y calidad de la información que permite recoger (Torrado Fonseca, 2004).

En cuanto a las limitaciones, Lukas y Santiago (2004) apuntan algunas como que las preguntas deben ser formuladas con un significado unívoco, la información obtenida puede ser superficial y existe un elevado riesgo de preguntas no contestadas. Pero Bisquerra (2004) amplía estas limitaciones señalando otros inconvenientes como pueden ser el tiempo excesivo para su análisis, la preparación y práctica que requiere la elaboración de preguntas claras y relevantes y que los encuestados tratarán de dar las respuestas que consideran las correctas, dejando a un lado la sinceridad que se espera y desea.

Sin embargo, no es necesario limitar una investigación a las tres posibilidades hasta ahora nombradas: enfoque cualitativo, el cuantitativo y el mixto. También, cabe la opción de usar un método cualitativo mixto (CUAL-cuan) y uno cuantitativo mixto (CUAN-cual) (Hernández-Sampieri y Mendoza, 2018). El primero de ellos es una “investigación cualitativa de métodos mixtos dominantes” donde se prioriza la visión

cualitativa del proceso, pero se complementa con datos y enfoques cuantitativo que aportan resultados más completos. El segundo es conocido como “investigación cuantitativa de métodos mixtos dominantes” (CUAN-cual) cuya base principal es la perspectiva cuantitativa, pero uniendo datos cualitativos que profundizan en los resultados.

MÉTODOS MIXTOS				
PURO CUALITATIVO		MIXTO PURO (CUAL-CUAN)		PURO CUANTITATIVO
	CUALITATIVO MIXTO (CUAL-cuan)		CUANTITATIVO MIXTO (CUAN-cual)	

Tabla 15. Principales enfoques dentro de la metodología mixta de Hernández-Sampieri y Mendoza (2018, p.613).

Fuente: elaboración propia.

Dependiendo de cada investigación, se selecciona el método más apropiado. Estos métodos van de la mano de una serie de instrumentos.

III.1.2 Instrumentos

El diseño y elaboración de los instrumentos en nuestra investigación ha sufrido numerosas modificaciones al haberse realizado antes de que se produjera la situación de Pandemia en marzo de 2020. Con tal suceso, los procesos educativos padecieron múltiples variaciones en cuanto a la forma; es decir, en la manera de proceder.

Con el fin de poder pasar los instrumentos a lo largo del curso 2020-21, el cual fue peculiar por dicha causa comentada con anterioridad, se realizaron ajustes y adaptaciones para que la aplicación de las herramientas tuviera el éxito esperado y no se viera interferido por las limitaciones y restricciones que derivaban de la extensión del virus Covid-19.

Los instrumentos resultantes tras las adaptaciones pertinentes, consideramos que destacan por ser claros y comprensibles para los participantes que componen la muestra. Pero, además, otros dos calificativos se pueden atribuir: válidos y fiables.

Pero, ¿cuáles son exactamente los instrumentos de los que se ha nutrido la metodología que hemos aplicado?

Tres son los instrumentos seleccionados son los siguientes:

- Observación directa y/o transferida
- Cuestionarios
- Entrevistas en profundidad

Analicemos con profundidad cada uno de ellos antes de abordar a los participantes de nuestro estudio.

Observación directa

En el caso del alumnado, teniendo en cuenta las discapacidades severas y múltiples que tienen, sólo es posible conseguir la información a través de la observación. Este es uno de los instrumentos fundamentales según la metodología cualitativa, como señala Flick (2004). La “observación participante”, nombrada así en términos de investigación, es definida por Albert (2007) como:

Se trata de una técnica de recolección de datos que tiene como propósito explorar y describir ambientes... implica adentrarse en profundidad, en situaciones sociales y mantener un rol activo, pendiente de los detalles, situaciones, sucesos, eventos e interacciones. (p.232)

Es el único método que nos ha permitido saber dos aspectos relevantes de nuestra investigación. Por una parte, el perfil del alumnado al que nos enfrentábamos y, por otra parte, cómo recaía sobre ellos/as la acción tutorial ejecutada por los docentes y familiares.

Esa observación se ha completado gracias al análisis de documentación sobre el alumnado facilitada por los tutores, en concreto, los datos personales y médicos extraídos de la aplicación Séneca, siempre respetando el anonimato del alumnado. Información que nos ha resultado muy útil para determinar con mayor exactitud su nivel en la clasificación del área cognitiva.

Por lo tanto, se procede a indagar en la revisión de la documentación legal que sustenta la información dada por los tutores en cuanto al alumnado, así como la revisión de documentos oficiales propios de los centros educativos y leyes generales que

sustentan la teoría. Para esto, se utiliza la técnica de la observación documental primaria (Sierra Bravo, 1991)

De esta manera, se ha podido elaborar una tabla donde se exponen esos datos personales junto con una clasificación de su nivel psicomotor, cognitivo, comunicativo y de autonomía. La clasificación en esas áreas nombradas se ha basado en distintas escalas, algunas de ellas se pasaron sin ninguna modificación y, en otras, ha sido necesario adaptarlas a nuestro tipo de alumnado participante.

INICIALES DE SU NOMBRE Y APELLIDOS	EDAD	DISCAP	PSICOM	COGNIC	COM	AUTON

Tabla 16. Clasificación de las áreas del desarrollo. Fuente: elaboración propia

Respecto al nivel *psicomotor*, centrándonos en el psicomotor grueso, se ha optado por elegir el sistema de la clasificación de la función motora gruesa (GMFCS) (Palisano et al., 2007) para la parálisis cerebral. Está basado en el movimiento auto-iniciado por el paciente con énfasis en la sedestación (control del tronco), las transferencias y la movilidad. Esta clasificación tiene su última traducción y adaptación transcultural hecha recientemente por Ferrer Fernández et al. (2020).

Para definir el sistema de clasificación de cinco niveles, nuestro principal criterio es que la diferencia entre cada uno de estos niveles sea significativa para la vida diaria. Esta diferencia se basa en las limitaciones funcionales, la necesidad de uso de dispositivos auxiliares de la marcha (muletas, bastones, andadores) o de movilidad sobre ruedas (sillas de ruedas manuales o eléctricas, autopropulsadas o no) más que en la calidad del movimiento.

NIVEL 1	CAMINA SIN RESTRICCIONES
NIVEL 2	MARCHA SIN APOYOS, PERO LIMITADA
NIVEL 3	NECESITA APOYOS PARA LA MARCHA
NIVEL 4	MOVILIDAD REDUCIDA Y ASISTIDA
NIVEL 5	DEPENDIENTE DE SILLA DE RUEDAS

Tabla 17. Clasificación de la función motora gruesa. Fuente: Palisano et al. (2007) adaptada por Ferrer Fernández et al. (2020).

En cuanto al área *cognitiva*, nos hemos basado en la quinta y última edición de la Escala de Inteligencia de Stanford-Binet (Roid, 2004) (Ver anexo 3). Se trata de una prueba sobre la capacidad cognitiva y la inteligencia que se utiliza para diagnosticar discapacidad a nivel intelectual en el desarrollo de niños, principalmente entre los más pequeños. La prueba mide cinco factores: conocimiento, razonamiento cuantitativo, procesamiento visual-espacial, memoria de trabajo y razonamiento fluido. Además, consta tanto de subpruebas verbales como no verbales.

Pero, además, hemos tenido muy presente la tradicional Escala de Reisberg (Reisberg, 1982) la cual determina siete grados de deterioro cognitivo de un paciente, atendiendo a variables como los síntomas cognitivos o las alteraciones funcionales.

LIGERO	50/55-70
MEDIO	35-49
SEVERO	20-34
PROFUNDO	<20

Tabla 18. Escala de Reisberg. Fuente: elaboración propia.

Por otra parte, se han encontrado muchas dificultades para encontrar una escala que reflejara los bajos niveles de *comunicación* que puede tener el alumnado con discapacidades tan severas que son los protagonistas de nuestro estudio. Una de ellas es la aportada por Gasteiz (2012) (Ver anexo 4) pero, quizás, la que mejor recoge los prototipos que existen en las aulas y centros específicos de Educación Especial es la aportada por el anexo IV de las Instrucciones de 8 de marzo de 2017 de la Dirección General de Participación y Equidad, por las que se actualiza el protocolo de detección, identificación del alumnado con necesidades específicas de apoyo educativo y organización de la respuesta educativa. En este mismo anexo IV aparecen otras dos escalas que hacen referencia al lenguaje expresivo y comprensivo que serían de gran utilidad si se quisiera profundizar en el nivel comunicativo del alumnado. (Ver anexo 5)

DESARROLLO COMUNICATIVO Y LINGÜÍSTICO. Comunicación.	
No muestra comunicación intencional y, por lo tanto, no inicia interacciones comunicativas útiles, necesita atención específica.	
Se aprecia intención comunicativa, aunque carece de estrategias para iniciar una interacción eficaz, necesitando atención específica.	
Desarrolla funciones de petición a través de actos instrumentales, señalización, uso de gestos o signos aprendidos o de producciones orales; necesita atención específica.	
Desarrolla actos declarativos a través de señalización, entregar o mostrar objetos, uso de gestos o signos aprendidos y/o algunas producciones orales orientados a compartir información sobre focos de interés o atención; necesita atención específica.	
Desarrolla categorías de comentario en formatos orales, aunque las dificultades estructurales limitan el uso del lenguaje como medio de interacción social; necesita atención específica.	
No necesita atención específica. Su comunicación intencional es funcional.	

Tabla 19. Escala sobre Desarrollo Comunicativo y Lingüístico. Fuente: anexo IV de las Instrucciones de 8 de marzo de 2017 de la Dirección General de Participación y Equidad.

Pero, en el área de la comunicación, hemos optado por elaborar una escala propia basándonos en los prototipos de capacidades comunicativas-lingüísticas que se pueden observar en el alumnado de las aulas específicas de E.E. y C.E.E.E. “Sagrada Familia” y en escalas como la que se ha nombrado anteriormente. El producto final es la siguiente escala sobre comunicación:

Sin ninguna comunicación (no intención comunicativa, ni lenguaje oral...)
Sin lenguaje oral, pero con gestos naturales
Pobre lenguaje oral (palabras sueltas sencillas y cotidianas)
Con lenguaje oral pero no funcional
Sin lenguaje oral, pero con otro sistema alternativo o aumentativo de comunicación (SAAC)
Con comunicación y lenguaje oral

Tabla 20. Parámetros para evaluar la comunicación en el alumnado N.E.E. basados en la Escala sobre Desarrollo Comunicativo y Lingüístico del anexo IV de las Instrucciones de 8 de marzo de 2017 de la Dirección General de Participación y Equidad. Fuente: elaboración propia.

Por último, las fuentes consultadas para realizar la clasificación de la *autonomía* son varias. En primer lugar, la Escala de Independencia Funcional por categorías de dependencia basadas en el índice de Barthel (Collin et al., 1988)), la cual ha sufrido modificaciones y múltiples traducciones a lo largo de los años. La versión traducida al español se publicó en el año 1993. Por otra parte, la Medida de la Independencia Funcional (MIF) (Hamilton et al., 1987) que fue desarrollada en los años ochenta y se creó con la idea de crear un índice de medida global de incapacidad que tuviera en cuenta las alteraciones cognitivas y psicosociales que el índice de Barthel no incluía. Teniendo en cuenta estas fuentes, la escala que nos ha servido de referente para la evaluación de la autonomía en el alumnado con n.e.e. queda dispuesta de la siguiente manera:

INDEPENDENCIA TOTAL	100
LEVE	91-99
MODERADA	90-61
GRAVE	21-60
DEPENDENCIA TOTAL	<20

Tabla 21. Parámetros para evaluar la autonomía en el alumnado con n.e.e. Fuente: elaboración propia.

Una vez rellenada la tabla 16 (anexo 6) en la que se describe a cada alumno/a participante del estudio con sus siglas, edad, discapacidad y nivel en cuatro áreas primordiales del desarrollo (psicomotor, cognitiva, comunicativa y de autonomía), se realiza una observación más detallada del área de la autonomía. Nos hemos decantado por esta área ya que, tras valorar las respuestas de los cuestionarios y posteriores entrevistas realizadas a los tutores/as y familiares, se pudo comprobar que la autonomía es una de las áreas en la que el alumnado tiene mayor necesidad de apoyo.

La autonomía refiere a la capacidad de la persona para obrar según su criterio, o la posibilidad de constituirse en un agente con autogobierno en un contexto social determinado (Kagitcibasi, 2005). Por lo tanto, concierne a la capacidad de tomar decisiones, y los apoyos para ejercerla serían aquellos que la favorecen y no aquellos que sustituyen la voluntad (Palacios, 2008).

Para la elaboración de esos ítems que recogen de manera más pormenorizada la autonomía del alumnado participante, nos hemos basados en distintas escalas,

evaluaciones e inventarios sobre la vida diaria, destrezas, tareas comunes y rutinas cotidianas. Algunas de esas fuentes son Evaluación de las destrezas de la vida diaria (PASS) (Roger y Holm, 1994) o el Inventario de Tareas Habituales (RTI-2) (Allen et al., 1992). Incluso, en las Instrucciones de 8 de marzo de 2017, la escala de autonomía que aporta el anexo IV destacan las mismas tareas que hemos plasmado en la escala de autonomía de elaboración propia: control postural, alimentación, aseo y control de esfínteres. (Ver anexo 7)

Tras comprobar que la grave afectación de algunos de los alumnos/as observados impedía que pudieran valerse por sí mismos para realiza ciertas tareas cotidianas como son comer solos, lavarse las manos o los dientes, ir al baño, etc. Se decide dividir en dos partes el registro de observación. Se realiza una primera parte en la tabla de observación que sirve de criba para saber qué participantes pueden tener suficiente capacidad a la hora de realizar dichas tareas y, por lo tanto, son aptos para que puedan seguir siendo observados y, con lo cual, se pueda seguir rellenando una segunda parte de la tabla de observación de ese alumnado con menos limitación. (Ver anexo 8)

Para aquellos que pudieran pasar a la segunda parte de la escala de observación, se le valora del 1 al 5 el grado de necesidad o no de apoyos en las distintas categorías: comer, beber, lavarse las manos, lavarse los dientes y hacer sus necesidades. Tales categorías corresponden a las tareas cotidianas básicas más representativas de la vida diaria y que reflejan la autonomía que puede tener una persona.

Esa valoración oscila entre parámetros que van del 1 al 5 y que se corresponden con:

- 1- El alumno/a no lo hace sólo ni con ayuda.
- 2- El alumno lo hace siempre con ayuda física y verbal.
- 3- El alumno/a lo hace siempre con ayuda verbal.
- 4- El alumno/a lo hace prácticamente solo/a con una mínima ayuda en algún momento puntual.
- 5- El alumno/a lo hace solo/a sin ninguna ayuda.

Respecto a los métodos utilizados con los docentes y familiares, se abre el abanico de posibilidades. Ha sido conveniente hacer uso de más de un instrumento para así obtener una investigación lo más completa y real posible. De este modo, nos hemos decantado por realizar cuestionarios y entrevistas tanto a unos como a otros, con el fin de recopilar la mayor información posible.

Vamos a detallar todos los aspectos concernientes a los cuestionarios antes de comenzar con aquellos relativos a las entrevistas.

Cuestionarios

El cuestionario suele estar asociado a enfoques meramente cuantitativos. Este instrumento es definido por Sierra Bravo (1994) como “un conjunto de preguntas, preparado cuidadosamente, sobre los hechos y aspectos que interesan en una investigación sociológica” (p. 304). Son muy útiles para alcanzar una primera aproximación a la realidad que se pretende investigar (Bisquerra et al., 2009; Hernández-Sampieri y Mendoza, 2018 y Méndez, 2003). Por este motivo, ha sido el primer instrumento de nuestro estudio que se ha utilizado para extraer datos de los tutores/as y de los familiares.

Sin embargo, este instrumento no sólo se puede quedar en un aporte de datos exploratorios y poco profundos, sino que puede contribuir a la investigación cualitativa siempre y cuando cumpla con los siguientes requisitos, según Rodríguez Gómez et al. (1996, p.185):

- a. El cuestionario se utilizará como procedimiento de exploración de ideas y creencias generales sobre algún aspecto de la realidad.
- b. El cuestionario es considerado como una técnica más, no la única ni fundamental, en el desarrollo y proceso de recogida de datos.
- c. En la elaboración del cuestionario se partirá de la base teórica y de experiencias que se recogen de un colectivo determinado y en relación al contexto del que son parte.
- d. El análisis de los datos del cuestionario permitirá que la información sea compartida por los participantes de la investigación.

Por otra parte, el cuestionario está compuesto por preguntas abiertas y cerradas. Las primeras permiten exponer de manera libre las respuestas, mientras que las segundas se acogen a respuestas prediseñadas que permiten codificar la información, reducir la ambigüedad y favorecer las comparaciones entre respuestas (Martínez, 2013; Hernández-Sampieri y Mendoza, 2018).

Como bien apuntan Buendía et al. (1998), gracias a esas preguntas libres o abiertas, se puede conocer lo que los entrevistados desean que se sepa de ellos y lo que

demandan, que dará lugar a la detección de necesidades. Estas necesidades que localicemos van a ser la base de nuestra posterior propuesta didáctica (la guía orientativa).

Esta idea es también recogida por el profesor Cabero y colaboradores (2009) quienes exponen que, para planificar, elaborar y evaluar un programa educativo o una intervención educativa, se debe adecuar la actuación a las necesidades de los sujetos que forman parte del contexto de la investigación.

Quizás, la recolección de necesidades puede resultar más eficaz y productiva si en la elaboración de nuestro cuestionario se tienen en cuenta aspectos detallados por Bisquerra et al. (2009). Algunos de estos requisitos son:

- a. Las preguntas cerradas deben incluir variables de identificación y de clasificación como pueden ser género, edad, nivel de estudios, entre otros.
- b. Las preguntas abiertas deberán ser concisas y de respuesta breve.
- c. Considerar el orden de las cuestiones, aconsejando realizar la agrupación por temas como forma de orientar a la persona que lo responde.
- d. La extensión no debe ser excesivamente larga.
- e. En la redacción de las preguntas se debe utilizar un lenguaje sencillo y adaptado a la comprensión de las personas a las que va dirigido.
- f. Debe ir precedido por la redacción de una presentación que especifique los objetivos y la finalidad del estudio.

En cuanto a los aspectos formales, los cuestionarios deben contener preguntas claras, precisas, comprensibles, con vocabulario simple y familiar, que no traten temas que puedan incomodar a la persona, ni incluir expresiones o palabras racistas ni sexistas tal y como advierten los autores Hernández-Sampieri y Mendoza (2018). Por otra parte, la forma de administración de los cuestionarios, pudiendo ser como en nuestro caso, autoadministrado. En este tipo de cuestionario, se le hace entrega del mismo al participante, el cual lo contestará directamente marcando las respuestas, sin intermediarios (Corral, 2010). Y, por último, Rodríguez Gómez et al. (1996) indican que el cuestionario debe tener un título y una presentación.

Y ya centrándonos en el uso de los cuestionarios en nuestra investigación, fue preciso diseñar y validar una escala específica tanto para el cuestionario elaborado para

los tutores/as de aulas y centros específicos de Educación Especial, así como para los familiares del alumnado escolarizado allí. A la hora de diseñarlos, se han seguido las fases habituales en este tipo de instrumentos (Morales et al. 2003). Uno de los más destacados autores en la elaboración de los pasos a seguir es Sierra Bravo (1997) quien propone:

1. Determinación de las variables, especificando sus dimensiones.
2. Planificación del contenido.
3. Elaboración y redacción formal del cuestionario.
4. Juicio crítico.
5. Reformulación.
6. Cuestionario definitivo.

En primer lugar, hemos determinado las variables extrayendo las posibles dimensiones que las componen. Luego, ha habido una exhaustiva planificación del contenido para pasar, posteriormente, a una redacción formal del cuestionario. Llegados a este punto, comienza una fase que depende de otros, se trata de la valoración por parte de un Juicio de Expertos de nuestros cuestionarios.

Este equipo de profesionales debe confirmar la validez del contenido de la escala. Tal responsabilidad ha recaído en tres profesionales especialistas en el campo de la Didáctica y la Educación Especial de la Universidad de Huelva, una persona perteneciente al Centro de Formación del Profesorado relacionada con la rama de la Educación Especial y una maestra especializada en la tutorización de aulas y centros específicos de Educación Especial. De esta manera, se depuraron los cuestionarios a medida que los jueces expertos habían realizado las correcciones oportunas. Por consiguiente, se consiguió reformular los interrogantes y así lograr los cuestionarios definitivos.

En el cuestionario elaborado para los tutores/as *Análisis de la Función Tutorial en los Centros y Aulas Específicas* (anexo 9), se han expuesto 39 ítems para ser valorados. Respecto al segundo cuestionario, *Los familiares de Alumnado con Necesidades Educativas Especiales (A.C.N.E.E.) y su implicación en la Acción Tutorial* (anexo 10), lo componen 40 ítems. Para ambos cuestionarios, se tiene en cuenta la suficiencia, claridad, coherencia y relevancia de los ítems, que son categorías extraídas

de Escobar-Pérez y Cuervo-Martínez (2008, p.35-36) donde las valoraciones oscilan entre:

1. No cumple con el criterio
2. Bajo nivel
3. Moderado nivel
4. Alto nivel

CATEGORÍA	CALIFICACIÓN	INDICADOR
SUFICIENCIA Los ítems que pertenecen a una misma dimensión bastante para obtener la medición de ésta.	1 No cumple con el criterio	Los ítems no son suficientes para medir la dimensión.
	2 Bajo nivel	Los ítems miden algún aspecto de la dimensión, pero no corresponden a la dimensión total.
	3 Moderado nivel	Se deben incrementar algunos ítems para poder evaluar la dimensión completamente.
	4 Alto nivel	Los ítems son suficientes.
CLARIDAD El ítem se comprende fácilmente; es decir, su sintáctica y semántica son adecuadas.	1 No cumple con el criterio	El ítem no está claro.
	2 Bajo nivel	El ítem requiere bastantes modificaciones o una modificación muy grande en el uso de las palabras de acuerdo con su significado o por la ordenación de las mismas.
	3 Moderado nivel	Se requiere una modificación muy

		específica de algunos de los términos del ítem.
	4 Alto nivel	El ítem está claro, tiene semántica y sintaxis adecuada.
COHERENCIA El ítem tiene relación lógica con la dimensión o indicador que está midiendo.	1 No cumple con el criterio	El ítem no tiene relación lógica con la dimensión.
	2 Bajo nivel	El ítem no tiene una relación tangencial con la dimensión.
	3 Moderado nivel	El ítem tiene una relación moderada con la dimensión que está midiendo.
	4 Alto nivel	El ítem se encuentra completamente relacionado con la dimensión que está midiendo.
RELEVANCIA El ítem es esencial o importante; es decir, debe ser incluido.	1 No cumple con el criterio	El ítem puede ser eliminado sin que se vea afectada la medición de la dimensión.
	2 Bajo nivel	El ítem tiene alguna relevancia, pero otro ítem puede estar incluyendo lo que mide éste.
	3 Moderado nivel	El ítem es relativamente importante.
	4 Alto nivel	El ítem es importante y debe ser incluido.

Tabla 22. Categorías para valoración experta de contenido cuestionario ad hoc conociendo nuestro contexto (Escobar-Pérez y Cuervo-Martínez, 2008, p. 35-36).

Las preguntas de los cuestionarios están inspiradas en las funciones y actividades descritas en la literatura sobre tutorías (Álvarez, 2004; González & Vélaz de Medrano, 2014; Marrodán, 2003 y *Orientación y Tutoría* MEC, 1992). Ante la variedad de aspectos a tratar en torno a la Acción Tutorial, se han seleccionado las siguientes categorías. En el caso de los tutores/as son:

- Formación sobre Acción Tutorial. En este apartado se plantean preguntas referentes al número de alumnos/as que tiene, su grado de afectación, las necesidades que tienen, cuál priorizaría a la hora de intervenir, si ha recibido formación para atender esas necesidades o sobre aspectos relacionados con la tutorización a este tipo de alumnado con necesidades, dónde se pudo formar, qué importancia le da a la formación en Acción Tutorial y qué dificultades ha encontrado para poder formarse.
- Relación tutor/a- familiares. En este bloque se indaga sobre los familiares que conoce de cada alumno/a, el momento de conocerlos, el contacto que mantiene con ellos, qué medio de comunicación usa, momento en el que se pone en contacto, los motivos, si la iniciativa de mantener contacto también parte de los familiares y los motivos del contacto.
- Tutorías presenciales. Esta categoría incluye preguntas acerca de la frecuencia con la que se mantienen esas tutorías, quiénes acuden, los temas que se tratan, quién sugiere los temas, si se traen preparados de antemano, si se llegan a acuerdos, si se recogen en un acta, la posible continuidad entre tutorías, las tutorías virtuales que de manera obligada se instauraron en el 2020 y la preferencia de los tutores/as sobre la modalidad de tutoría (presencial o virtual).
- Coordinación tutor/a- familiares. A lo largo de este bloque, se investiga sobre la posible coordinación que se establece entre tutor/a y familiares, con qué miembro de la familia se suelen coordinar, los motivos de la posible descoordinación, las explicaciones oportunas que se dan de la forma de intervenir y los medios para transmitir esa información valiosa que podría favorecer la coordinación.

En todas y cada una de las categorías, se les solicita una serie de propuestas de mejora que deseen aportar sobre el tema. Estas sugerencias serán la base de la futura propuesta de guía orientativa que se pretende elaborar como fruto final de nuestra investigación.

En el caso de los familiares, las categorías son prácticamente las mismas excepto el bloque de Formación:

- Formación sobre las necesidades del niño/a. En esta primera categoría, las cuestiones van en relación al grado de afectación del niño/a, las necesidades que

tienen, si necesitan los familiares orientación para actuar, si reciben la orientación necesaria y de quién, cómo adquiere la formación y si es suficiente la que recibe.

- Relación familiares-tutor/a. En este segundo apartado, los interrogantes están enfocados a recopilar información sobre si conoce al tutor/a del niño/a, quiénes lo/la conocen además de sus allegados, cuándo lo/la conoció, qué medio usa para comunicarse, el momento en el que se ponen en contacto, la frecuencia y los motivos.
- Tutorías presenciales. En este bloque, se interroga sobre la frecuencia de las tutorías presenciales y si le gustaría que esa frecuencia variase, la duración de las mismas y si le gustaría que fuera distinta, las personas que acuden, la disponibilidad horaria para asistir, los temas que se tratan, la planificación de los mismos, los acuerdos adoptados, la recogida de estos en un acta, la continuidad entre tutorías, las tutorías virtuales y su preferencia en cuanto a modalidad.
- Coordinación familiares-tutor/a. En este cuarto y último apartado, los puntos a tratar fueron prácticamente los mismos que ya se plasmaron en el cuestionario de tutores/as. Es decir, la posible coordinación que se establece entre familiares y tutor/a, los motivos de la posible descoordinación, las explicaciones oportunas que se dan de la forma de intervenir y los medios para transmitir esa información valiosa que podría favorecer la coordinación.

Y, como ya señalamos al explicar el cuestionario de los tutores/as, en esta modalidad también hay un apartado de propuestas de mejora al final de cada categoría, lo cual va a ser muy útil de cara a la creación de la guía orientativa.

Previamente al desglose de estas categorías, se indica una serie de datos personales y profesionales a cumplimentar por el participante. Si el encuestado es tutor/a debe rellenar los siguientes apartados:

- a. Sexo
- b. Edad
- c. Titulación
- d. Categoría profesional
- e. Años trabajados
- f. Lugar de trabajo

- g. Experiencia previa en Aula Específica o Centro Específico de Educación Especial

En el caso de tratarse de un familiar, los datos varían significativamente:

- a. Vinculación con el alumno/a
- b. Sexo
- c. Edad
- d. Número de hijos/as (en el caso de ser padre o madre)
- e. Edad de su hijo/a
- f. Grado de discapacidad
- g. Necesidades que presenta
- h. Lugar de escolarización
- i. Años del niño/a en el Aula Específica o Centro Específico de Educación Especial

Antes de pasar el Juicio de Expertos, es recomendable llevar a cabo una prueba piloto del cuestionario tal y como indican Buendía et al. (1998) o Coben y Marrior (2002). Sin embargo, esta prueba no siempre es necesaria (Bisquerra y colaboradores, 2009) ya que está enfocada a investigaciones de grandes poblaciones, que no es nuestro caso. Aún así, se ha decidido que alguna persona, participante en el estudio, pudiera realizar los cuestionarios previamente a ser distribuidos. Esta medida intermedia es propuesta por Martín Arribas (2004) quien explica que dentro de lo que se considera *pretest cognitivo*, puede realizarse la valoración del instrumento por parte de los participantes de la propia investigación. Esta persona seleccionada, quien ejerce su función en el Centro Específico de Educación Especial, detectó algún error de forma que pudo ser solventado sin dificultad.

Para que los resultados tengan credibilidad, es necesario demostrar tanto la validez como la fiabilidad (López Noguero, 2002).

- ***La validez del cuestionario***

La validez es definida como “la medida en que la respuesta se interpreta de forma correcta” (Anguera, 1986, p.34); en palabras de Hernández-Sampieri y Mendoza (2018) que el instrumento utilizado mida lo que realmente pretende medir. A su vez, la

validez se divide entre validez interna, siendo la mínima imprescindible y la externa, la cual habla sobre la posibilidad de generalizar los resultados (Campbell y Stanley, 1995).

Una forma de valorar la validez interna de un cuestionario es mediante la validez de contenido (Robles y Rojas, 2015). Tal y como expuso Badia (2012):

En la validez de contenido se establece si las preguntas elegidas en un cuestionario son una buena muestra del conjunto teórico de todas las preguntas posibles que podrían hacerse sobre el tema del que versa el cuestionario. (p. 52)

Una de las herramientas que más han sido utilizadas para la validez de contenido es el juicio de expertos (Badia, 2012; Cabero y Barroso, 2013; Cabero y Llorente, 2013; Escobar-Pérez y Cuervo-Martínez, 2008; Galicia et al., 2017; Robles y Rojas, 2015).

De entre todos estos autores, Cabero y Barroso (2013) definieron el Juicio de Expertos con arreglo a “la utilización de expertos como estrategia para la evaluación de materiales de enseñanza, de instrumentos de recogida y análisis de información, o de las metodologías empleadas.” (p.25)

El juicio de expertos es un método que permite verificar la fiabilidad de un estudio, mediante la opinión de personas reconocidas como profesionales cualificados en el tema principal de la investigación, y que pueden dar información, evidencia, juicios y valoraciones (Escobar-Pérez y Cuervo-Martínez, 2008; Robles y Rojas, 2015).

Cabe destacar la ventaja de dicha técnica que es la de permitir la revisión experta del instrumento de investigación, pero conlleva también el inconveniente de la subjetividad tanto en la selección de los expertos como en las respuestas de los mismos (Gómez Gallardo, 2017).

La forma de realizar nuestro juicio de expertos ha sido por agregación individual de los expertos. Es decir, se ha conseguido la información de manera individual de cada uno de ellos, sin que tenga que existir contacto entre ellos (Cabero y Barroso, 2013; Robles y Rojas, 2015).

Además, se han tenido en cuenta las sugerencias de Galicia et al. (2017) respecto al envío de las valoraciones de manera virtual:

1. Enviar la invitación a participar para cada juez, resaltar por qué se eligió y sugerir un tiempo aproximado para la devolución de los resultados.
2. Asegurarse de adjuntar la plantilla de valoración experta junto con el propio instrumento a valorar.
3. Revisar e identificar cuántos jueces faltan por responder, en caso de ser necesario, se puede enviar un recordatorio o invitar a algún otro experto.
4. Llevar a cabo el análisis estadístico de los datos y revisar los ítems que han obtenido una menor puntuación.
5. Reelaborar, corregir, aumentar u omitir aquellos ítems que recibieron observaciones específicas por parte de alguno de los jueces, según sea el caso.

Como se apuntaba con anterioridad, nuestro Juicio de Expertos ha estado compuesto por cinco personas con gran bagaje en el tema de nuestra investigación. Todos ellos han proporcionado datos sobre su formación y experiencia laboral. Y gracias a ellos/as, se han mejorado considerablemente las preguntas de nuestros cuestionarios.

Sin embargo, no sólo es necesario validar los cuestionarios, sino es igual de relevante extraer la fiabilidad de los mismos.

- ***La fiabilidad del cuestionario***

Robles y Rojas (2015) definen la fiabilidad como “el grado con el que un instrumento mide con precisión y descarta el error, y lo hace a través de la consistencia, la estabilidad temporal y el acuerdo entre expertos” (p.2).

Respecto a la estabilidad temporal, no ha sido posible comparar los datos obtenidos con otros para valorar si los resultados resultaban similares entre las diferentes familias, ya que los cuestionarios fueron administrados una única vez a cada persona durante un periodo de 3 meses.

En cuanto al acuerdo de expertos, se ha apreciado bastante concordancia entre las personas que participaron en el Juicio de Expertos. Con lo cual, los ítems de nuestros cuestionarios cuentan con criterios de validez en cuanto a suficiencia, claridad, coherencia y relevancia.

Y, por último, la consistencia queda definida como el nivel de cohesión que existe entre los diferentes ítems que forman el instrumento de medición, pudiéndose comprobar mediante diferentes procedimientos estadísticos, siendo el Alfa de Cronbach el más utilizado (Martín Arribas, 2004).

El valor mínimo aceptable para el coeficiente Alfa de Cronbach es de 0,70, considerándose la consistencia baja por debajo de este valor. Por su parte, el valor máximo esperado es de 0,90 que corresponde a valores considerados redundantes por encima de esta cifra (Celina-Oviedo y Campo-Arias, 2005).

A continuación, se detallan las dimensiones de nuestros cuestionarios.

En el cuestionario *Análisis de la Función Tutorial en los Centros y Aulas Específicas*, las dimensiones son: formación sobre Acción Tutorial (12 ítems), relación tutor/a-familiares (9 ítems), tutorías presenciales (11 ítems), coordinación tutor/a-familiares (7 ítems).

En el cuestionario *Los familiares de Alumnado con Necesidades Educativas Especiales (A.C.N.E.E.) y su implicación en la Acción Tutorial*, las dimensiones son: formación sobre las necesidades del niño/a (9 ítems), relación familiares-tutor/a (8 ítems), tutorías presenciales (12 ítems) y coordinación familiares-tutor/a (11 ítems).

Para el cálculo del coeficiente de Alfa de Cronbach, se hizo uso del paquete estadístico IBM SPSS (Statistical Package for the Social Sciences) v.22, obteniendo los siguientes resultados:

Cuestionario *Análisis de la Función Tutorial en los Centros y Aulas Específicas*

DIMENSIÓN	NÚMERO DE ÍTEMS	VALOR ALFA DE CRONBACH	MODIFICACIÓN	INTERPRETACIÓN
Formación sobre Acción Tutorial	12 ítems	0,895	No precisa	Consistencia interna bastante satisfactoria
Relación tutor/a-familiares	9 ítems	0,789	No precisa	Consistencia interna satisfactoria
Tutorías	11 ítems	0,874	No precisa	Consistencia

presenciales				interna bastante satisfactoria
Coordinación tutor/a-familiares	7 ítems	0,682	Se eliminan dos ítems relacionados con la intervención de los familiares en AMPA y Consejo Escolar por baja correlación respecto al resto de ítems	Consistencia interna baja por cuestiones de baja relación con las demás

Tabla 23. Análisis fiabilidad del cuestionario a familiares por el coeficiente Atla de Cronbach. Resultados extraídos del programa SPSS v.22.0. Fuente: elaboración propia.

Tal y como se puede observar en la tabla, en el cuestionario *Análisis de la Función Tutorial en los Centros y Aulas Específicas*, tanto la dimensión de *Formación sobre la Acción Tutorial* como la dimensión sobre *Tutorías Presenciales* obtienen una puntuación bastante adecuada. En cambio, la dimensión que hace referencia a la *Coordinación tutor/a-familiares*, obtiene una baja puntuación que puede deberse al escaso número de preguntas elaboradas (Celina-Oviedo y Campo-Arias, 2005), así como incluir dos interrogantes con baja correlación con el tema.

Cuestionario *Los familiares de Alumnado con Necesidades Educativas Especiales (A.C.N.E.E.) y su implicación en la Acción Tutorial*

DIMENSIÓN	NÚMERO DE ÍTEMS	VALOR ALFA DE CRONBACH	MODIFICACIÓN	INTERPRETACIÓN
Formación sobre las necesidades	9 ítems	0,710	No precisa	Consistencia interna satisfactoria

del niño/a				
Relación familiares-tutor/a	8 ítems	0,792	No precisa	Consistencia interna satisfactoria
Tutorías presenciales	12 ítems	0,751	No precisa	Consistencia interna satisfactoria
Coordinación familiares-tutor/a	11 ítems	0,690	Se modifican las dos últimas cuestiones referentes al AMPA y Consejo Escolar por su baja relación con el resto	Consistencia interna baja por cuestiones de baja relación con las demás

Tabla 24. Análisis fiabilidad del cuestionario a familiares por el coeficiente Alfa de Cronbach. Resultados extraídos del programa SPSS v.22.0. Fuente: elaboración propia.

En esta última tabla que muestra los resultados del análisis de fiabilidad del cuestionario *Los familiares de Alumnado con Necesidades Educativas Especiales (A.C.N.E.E.) y su implicación en la Acción Tutorial*, se puede observar como el valor más bajo de nuevo recae en la dimensión relativa a la *Coordinación Familiares-Tutor/a*. Esto es debido a la semejanza de cuestiones en ambos cuestionarios con el fin de conseguir dos puntos de vistas (el de el tutor/a y familiares) sobre los mismos aspectos. Así, se brinda la posibilidad de realizar una comparativa que enriquezca, aún más si cabe, nuestro estudio. Por lo tanto, tal y como fue necesario en el primer análisis de fiabilidad, ha sido necesario suprimir dos cuestiones en la dimensión última de Coordinación familiares-tutor/a para alcanzar un valor $> 0,70$.

Una vez finalizado este análisis, se reelaboran los dos cuestionarios definitivos que tienen la función de recopilar datos de dos de las tres partes sobre las que recae nuestra investigación: tutores/as y familiares del alumnado con necesidades.

Todos los participantes han podido responder de forma fácil y rápida, gracias a la selección de la aplicación Google Form para llevar a cabo esta parte de nuestra investigación. Además, esta aplicación facilita que pueda ser usada en cualquier momento y lugar. Esa flexibilidad va a favorecer la participación.

Por último, para el análisis y obtención de datos de los cuestionarios, se ha utilizado el programa estadístico IBM SPSS (Statistical Package for the Social Sciences) v.22.0. En primer lugar, se ha realizado el análisis de los cuestionarios respondidos por los docentes y, a continuación, el de los familiares.

Pero, es necesario profundizar en los datos extraídos de los cuestionarios, para lo cual se llevan a cabo entrevistas destinadas a ambas partes implicadas en el proceso de enseñanza-aprendizaje de los alumnos/as con necesidades educativas especiales.

Entrevistas

Por su parte, las entrevistas han permitido recabar aquellos aspectos que pueden pasar desapercibidos con otros métodos. En definitiva, han dado la posibilidad de profundizar en ítems recogidos en los cuestionarios expuestos con anterioridad. Por lo tanto, sirven de complemento a los instrumentos cuantitativos (López y Deslauriers, 2011 y Pérez Serrano, 1994).

Según Gorden (1992), “la entrevista es una conversación entre dos personas en la que una persona trata de dirigir la conversación para obtener información para algún propósito específico.” (p.2)

Una de las grandes ventajas es que presenta la posibilidad de aclarar dudas durante el proceso, asegurando respuestas más útiles (Díaz-Bravo et al., 2013).

Según estos mismos autores, los tipos de entrevistas más comunes responden a la siguiente clasificación (p.3):

1. *Entrevistas estructuradas o enfocadas*: las preguntas se fijan de antemano, con un determinado orden y contienen un conjunto de categorías u opciones para que el sujeto elija. Se aplica de forma rígida a todos los sujetos del estudio. Tiene la ventaja de la sistematización, la cual facilita la clasificación y análisis, asimismo, presenta una alta objetividad y confiabilidad. Su desventaja es la falta

de flexibilidad que conlleva la falta de adaptación al sujeto que se entrevista y una menor profundidad en el análisis.

2. *Entrevistas semiestructuradas*: presentan un grado mayor de flexibilidad que las estructuradas, debido a que parten de preguntas planeadas, que pueden ajustarse a los entrevistados. Su ventaja es la posibilidad de adaptarse a los sujetos con enormes posibilidades para motivar al interlocutor, aclarar términos, identificar ambigüedades y reducir formalismos.
3. *Entrevistas no estructuradas*: son más informales, más flexibles y se planean de manera tal, que pueden adaptarse a los sujetos y a las condiciones. Los sujetos tienen la libertad de ir más allá de las preguntas y pueden desviarse del plan original. Su desventaja es que puede presentar lagunas de la información necesaria en la investigación.

En el caso de nuestra investigación, se han elaborado entrevistas semi estructuradas con preguntas abiertas (anexo 11 y 12), prestando mucha atención a la formulación y expresión, así como ajustando estos aspectos a las características de la familia que entrevistaba. A pesar de estos ajustes, todas las entrevistas se han ceñido al asunto de la investigación y a los objetivos marcados. Este enfoque metodológico se basa en el protagonismo de las vivencias de las familias, es por ello que los interrogantes son expuestos de manera amplia y flexible.

Además, se han seguido las recomendaciones de Martínez (1998) sobre cómo llevar a cabo entrevistas semiestructuradas (p.65-68):

- Contar con una guía de entrevista, con preguntas agrupadas por temas o categorías, con base en los objetivos del estudio y la literatura del tema.
- Elegir un lugar agradable que favorezca un diálogo profundo con el entrevistado sin ruidos que entorpezcan la entrevista y la grabación.
- Explicar al entrevistado los propósitos de la entrevista y solicitar autorización para grabarla o video-grabarla.
- Tomar los datos personales que se consideren apropiados para los fines de la investigación.
- No mostrar desaprobación en los testimonios, la actitud general del entrevistador debe ser receptiva y sensible.

- Seguir la guía de preguntas de manera que el entrevistado hable de manera libre y espontánea, si es necesario se modifica el orden y contenido de las preguntas acorde al proceso de la entrevista.
- No interrumpir el curso del pensamiento del entrevistado y dar libertad de tratar otros temas que el entrevistador perciba relacionados con las preguntas.
- Invitar al entrevistado a explicar, profundizar o aclarar aspectos relevantes para el propósito del estudio, con prudencia y sin presión.

De igual modo, se han seguido las pautas para la realización de una entrevista expuestas por Díaz-Bravo (2014). A modo de figura, queda dispuesta de la siguiente manera:

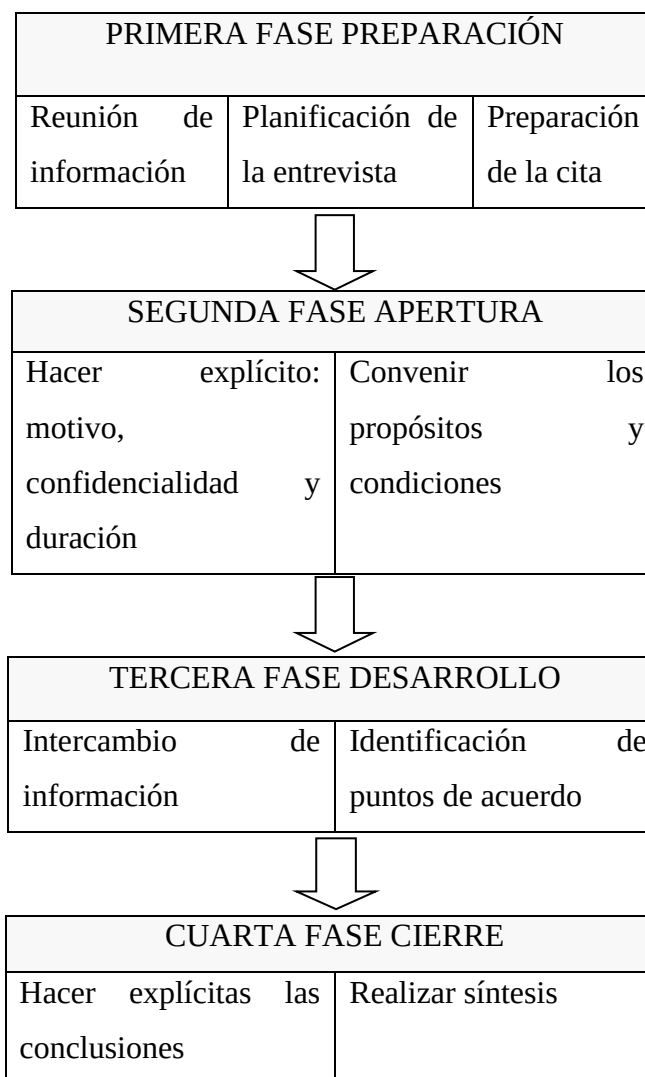


Tabla 25. Fases de la entrevista de Díaz Bravo (2014). Fuente: elaboración propia.

a. *Primera fase:* preparación. Es el momento previo a la entrevista, en el cual se planifican los aspectos organizativos de la misma como son los objetivos, redacción de preguntas guía y convocatoria.

b. *Segunda fase:* apertura. Es la fase cuando se está con el entrevistado en el lugar de la cita, en el que se plantean los objetivos que se pretenden con la entrevista, el tiempo de duración. También, es el momento oportuno para solicitar el consentimiento de grabar o filmar la conversación.

c. *Tercera fase:* desarrollo. Constituye el núcleo de la entrevista, en el que se intercambia información siguiendo la guía de preguntas con flexibilidad. Es cuando el entrevistador hace uso de sus recursos para obtener la información que se requiere.

d. *Cuarta fase:* cierre. Es el momento en el que conviene anticipar el final de la entrevista para que el entrevistado recapitule mentalmente lo que ha dicho y provocar en él la oportunidad de que profundice o exprese ideas que no ha mencionado. Se hace una síntesis de la conversación para puntualizar la información obtenida y finalmente se agradece al entrevistado su participación en el estudio.

De estas cuatro fases, destacamos de nuestra investigación dos momentos claves. Un primer momento en el que se explican los objetivos, el protocolo de protección de datos, lectura y firma de confidencialidad siguiendo la norma ética. Además, se solicita el permiso para la grabación de la entrevista. Gracias a este protocolo, se muestra el respeto que se tiene por la familia y por los aspectos tan delicados y sensibles que se van a abordar. Y un segundo momento, donde se comienza con la entrevista en sí, abordando datos y acontecimientos y la relación con el ámbito educativo.

Para las entrevistas, la grabadora ha sido el dispositivo empleado. Las grabaciones han sido realizadas previo consentimiento de los entrevistados y, tanto los docentes como los familiares seleccionados, accedieron a participar de manera desinteresada y voluntaria. En todos los casos se han ocultado los datos personales, indicando únicamente iniciales para preservar el anonimato.

Algunas se realizaron de forma presencial y otras nos vimos obligados a usar la videoconferencia y así, minimizar los riesgos que podían existir por la situación de pandemia que estábamos padeciendo. Esta técnica responde a la era de la e-

investigación en la que nos vemos sumergidos donde los recursos de la Red forman parte de los procedimientos de investigación, Hernán-García et al. (2020). Este mismo autor, considera que:

Las medidas de distanciamiento social y el confinamiento en los hogares han modificado sustancialmente el campo social normalizado al que siempre habíamos estado habituados, lo cual nos está llevando a aprender a trabajar de manera remota y autónoma. (p.2)

Según Díaz-Bravo et al. (2013),

El número de entrevistas que se debe realizar en un estudio cualitativo está dado, por lo que se conoce como punto de saturación. Éste se refiere al momento en que una entrevista ya no ofrece nuevos datos a los recolectados en entrevistas previas. Es decir, la saturación señala que la recogida de datos es completa. (p.7)

En nuestra investigación, el número de entrevistas ha sido el mismo tanto para los tutores/as como familiares, un total de quince. El punto de *saturación* se ha alcanzado en la entrevista número doce de las familiares, pero nos pareció interesante continuar, para así obtener una entrevista de una de las familias cuyo hijo/a estaba en el aula de las tutoras entrevistadas. El objetivo de este planteamiento no es otro que hacer una comparativa de datos que contemplara la perspectiva de tutores/as y, a su vez, de los familiares.

A continuación, se lleva a cabo la transcripción de las entrevistas (anexo 13) para pasar, posteriormente, al análisis de las mismas (separando las entrevistas de los tutores de la de los familiares como se hizo con los cuestionarios) a través del programa Atlas.it. Se trata, pues, de un programa que permite la extracción de frases relevantes de cada entrevistado acerca de cada una de las categorías o temas tratados.

Entendemos que, como refiere Fernández (2006):

El proceso de codificación fragmenta las transcripciones en categorías separadas de temas, conceptos, eventos o estados. La codificación fuerza al investigador a ver cada detalle, cada cita textual, para determinar qué aporta al análisis. Una vez que se han encontrado esos conceptos y temas individuales, se deben relacionar entre sí para poder elaborar una explicación integrada. Al pensar en

los datos, se sigue un proceso en dos fases. Primero, el material se analiza, examina y compara dentro de cada categoría. Luego, el material se compara entre las diferentes categorías, buscando los vínculos que puedan existir entre ellas. (p.4)

Una vez sustraídas, se ha procedido a una evaluación en la que se han buscado semejanzas entre las ideas principales aportadas por cada entrevistado/a en las categorías tratadas. Dichas categorías son prácticamente iguales tanto si las entrevistas habían sido diseñadas para los tutores/as como para los familiares. De esta manera, se ha favorecido contrastar la información aportada por ambas partes.

A continuación, se plasman dos tablas que hacen referencia a las categorías diseñadas para los tutores/as y para los familiares. En cada dimensión, se señalan los distintos subtemas abordados.

TUTORES/AS- DIMENSIONES			
FORMATIVA	RELACIÓN FAMILIA- PROFESIONALES	TUTORÍAS PRESENCIALES	COORDINACIÓN
1.Grado de afectación del alumnado. 2.Nivel de ejecución de los objetivos. 3.Formación adquirida. 4.Demandas de formación. 5.Temas formativos.	1.Tipo de relación. 2.Familiares conoce y momento de conocerse. 3.Medio de comunicación. 4.Motivos del contacto. 5.Demandas relativas a la relación.	1.Participantes en las tutorías. 2.Frecuencia y duración de las tutorías. 3.Temas tratados. 4.Toma de notas y acuerdos adoptados. 5.Modalidad virtual.	1.Causas de no coordinación. 2.Demandas sobre coordinación.

Tabla 26. Dimensiones de los tutores/as. Fuente: elaboración propia.

FAMILIARES- DIMENSIONES			
FORMATIVA	RELACIÓN FAMILIA- PROFESIONALES	TUTORÍAS PRESENCIALES	COORDINACIÓN
1.Necesidades de sus hijos/as. 2.Orientación recibida. 3.Formación adquirida. 4.Demandas relativas a las necesidades. 5.Temas formativos.	1.Tipo de relación. 2.Familiares conoce y momento de conocerse. 3.Medio de comunicación. 4.Motivos del contacto. 5.Demandas relativas a la relación.	1.Participantes en las tutorías. 2.Frecuencia y duración de las tutorías. 3.Temas tratados. 4.Toma de notas y acuerdos adoptados. 5.Modalidad virtual.	1.Causas no coordinación. 2.Demandas sobre coordinación.

Tabla 27. Dimensión de los familiares. Fuente: elaboración propia.

Respecto a los tutores/as, las dimensiones son cuatro: formativa, la relación familiares-profesionales, las tutorías presenciales y la coordinación. Dentro de la formativa, se ha indagado sobre el grado de afectación del alumnado, el nivel de ejecución de los objetivos marcados, la formación adquirida, las demandas de formación y temas formativos que creen necesarios adquirir.

Respecto a los familiares, sólo varían los temas tratados en la dimensión formativa ya que se profundiza en las necesidades de sus hijos/as, la orientación que han podido recibir, la formación que han adquirido y las demandas relativas a las necesidades que han detectado y los temas formativos más adecuados.

Todas estas categorías se han expuesto y tratado a lo largo de las entrevistas y la información recogida se ha grabado gracias al uso de una grabadora. Aunque la grabadora puede considerarse uno de los recursos fundamentales por su papel principal en las entrevistas, así como ha sido el ordenador, tablet o dispositivo móvil para

contestar a los cuestionarios, cabe mencionar otros medios utilizados considerados de igual o mayor importancia si cabe, a lo largo de nuestra investigación.

Otros recursos esenciales en nuestra investigación

A lo largo de este bloque metodológico, se han nombrado ciertos recursos materiales como son la grabadora, el ordenador, programas informáticos de análisis estadístico, etc. Pero, no debemos olvidarnos de la cantidad de recursos personales que han estado implicados en el proceso de elaboración de la presente tesis doctoral.

- Familiares del niño/a con diversidad funcional.
- Tutores/as de centros y aulas específicas.
- Personal del Equipo de Orientación Educativa.
- Equipos Directivos de Centros Específicos y Centros Ordinarios que tengan Aulas Específicas.
- Personal no docente, la mayoría PTIS (Profesor Técnico de Integración Social), implicado en la educación del alumnado con necesidades.
- Personal del departamento de Recursos Humanos de la Delegación Provincial de Educación de Huelva.
- Asesoramiento de mis directoras de tesis, la comisión de evaluación y coordinador del Programa.
- Orientaciones de doctorandos/as que se encuentran también inmersos en la realización de una tesis.
- Etc.

Y, también se ha considerado un recurso, a pesar de no poder tener un papel activo en el proceso por sus limitaciones, al alumnado con necesidades educativas especiales graves y múltiples por y para los que se ha realizado esta investigación principalmente. Ese grupo íntegro de niños/as junto con sus familiares y tutores/as en el ámbito escolar, forman los tres bloques que componen los participantes del estudio.

III.1.3 Participantes

Como se ha comentado con anterioridad, son tres sectores en los que se ha centrado nuestra investigación: tutores/as de aulas específicas de Educación Especial

pertenecientes a centros de Educación Infantil-Primaria y el único Centro Específico de Educación Especial público de Huelva y provincia (C.E.E.E. Sagrada Familia), familiares del alumnado escolarizado en esas aulas y los propios alumnos/as con diversidad funcional severa y múltiple que forman parte de ellas. Dicha investigación no se ha hecho extensible a los centros de Secundaria de Huelva y provincia donde también se encuentran ubicadas aulas específicas de Educación Especial porque la muestra con los centros de Infantil y Primaria, así como el Centro Específico Público de Huelva se ha considerado suficiente para nuestra investigación. Además, gracias a no ser un estudio tan amplio en participantes, como sería con los centros de Secundaria, se ha podido llevar a cabo una metodología tanto cuantitativa como cualitativa, profundizando así en los datos primeros obtenidos en los cuestionarios. El “trabajo de campo” se ha llevado a cabo durante el curso escolar 2020-21, por lo tanto, nos basamos en las aulas y alumnado que durante ese curso existían. (Ver anexo 14)

En primer lugar, se detallan los datos correspondientes a *los tutores/as* de las Aulas y Centro Específico de Educación Especial. En Huelva y provincia durante el curso 2020-21 existen 36 Aulas Específicas de Educación Especial en Centros de Educación Infantil-Primaria, de las cuales, 13 de ellas son específicas de TEA, quedando el resto para otras diversidades funcionales. En cuanto al Centro Específico de Educación Especial (C.E.E.E.), la etapa de Formación Básica Obligatoria (F.B.O.) la componen 18 tutores/as de las cuales, dos de ellas están con alumnado que podrían considerarse de la “pre-transición” por estar a punto de comenzar la Etapa de la Transición a la Vida Adulta, etapa que comprende desde los 16 a los 21 años.

Así pues, el estudio lo compone un total de 54 tutores/as juntando a los tutores/as de ambas modalidades de escolarización, de los cuales 53 han respondido el cuestionario, suponiendo el 98,1%. Desglosando este dato, podemos comprobar cómo se ha conseguido el 100% de participación de las 18 tutoras, todas ellas del sexo femenino, del Centro Específico de Educación Especial. En cuanto a la participación de los tutores/as de las Aulas Específicas de Educación Especial, ha sido del 97,2% ya que han respondido 35 de las 36 personas que como docentes de Pedagogía Terapéutica desempeñan ese puesto. En este caso, el género de los encuestados vuelve a estar formado prácticamente por el sexo femenino ya que la muestra está formada sustancialmente por mujeres (98,1%), únicamente hay un tutor en una de las Aulas

Específicas de E.E. en un Centro Ordinario. Este dato refleja la tendencia de mujeres a decantarse por los estudios de Magisterio, mención en Educación Especial.

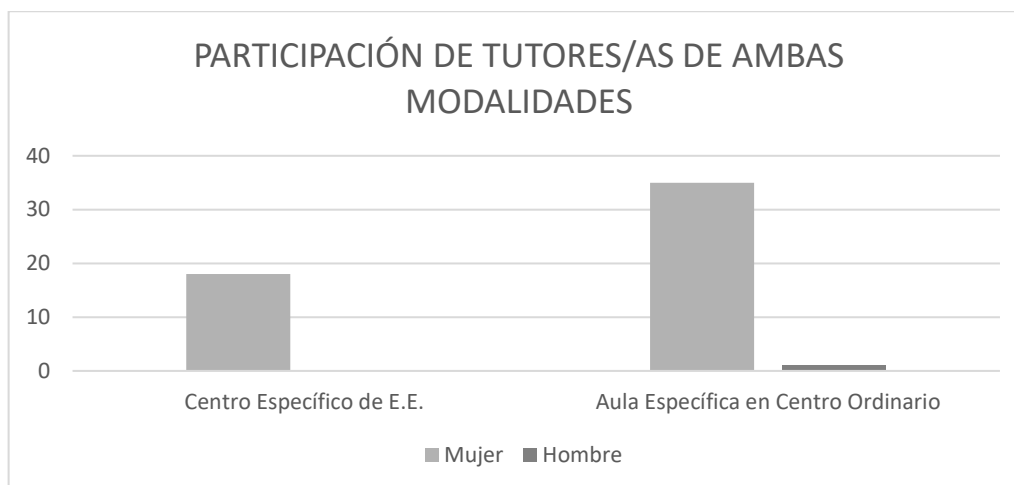


Gráfico 2. Tutores/as de ambas modalidades (C y D) participantes en la investigación. Fuente: elaboración propia.

Respecto a *los familiares* del alumnado escolarizado en esas aulas durante el curso 2020-21, existen 215 familias. De ellas, 83 familias pertenecen al Centro Específico “Sagrada Familia” y 132 a las distintas Aulas Específicas de los distintos centros educativos ordinarios de Huelva y provincia. Los cuestionarios han sido contestados por 97 familias que suponen el 43% del total de las familias. Si detallamos qué proporción corresponde a cada uno, comprobamos que ha estado muy equiparado ya que 49 familias pertenecen al C.E.E.E. y 48 familias a las Aulas Específicas de E.E. de centros ordinarios, suponiendo el 52,6% y 47,4% respectivamente.

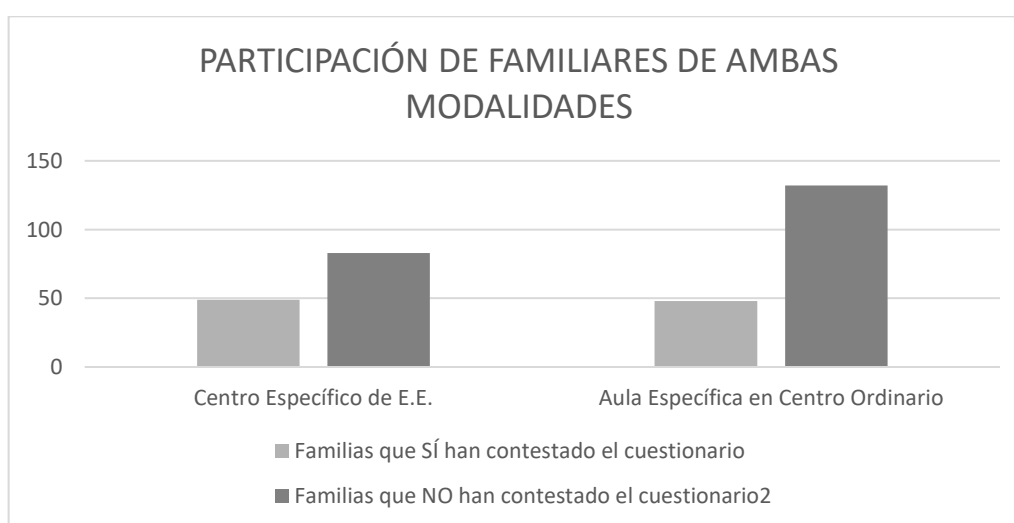


Gráfico 3. Familiares de ambas modalidades (C y D) participantes en la investigación. Fuente: elaboración propia.

De todas esas personas que han participado en los cuestionarios, se ha llevado a cabo una selección, escogiendo una parte para entrevistarlos con idea de profundizar en los datos aportados en los cuestionarios. De los tutores, el criterio que se ha seguido para realizar la selección ha sido que hubieran estado tres o más años tutorizando el Aula Específica en la que se encontraban en la actualidad. El motivo de dicha decisión fue que las entrevistas se realizaban a mediados del año académico 2020-21, por lo tanto, las que hubieran comenzado ese año llevarían poco tiempo de tutorización con su alumnado. Aquellos tutores/as que hubieran comenzado el curso anterior, 2019-20, tampoco hubieran podido aportar suficientes datos ya que dicho curso se vio interrumpido en el mes de marzo por la aparición y posterior propagación del Covid-19. Por lo tanto, el perfil que se ha buscado es de aquellos tutores/as que hubieran estado al frente de un Aula Específica mínimo desde el curso 2018-19. En concreto, fueron 11 las tutoras de Aulas Específicas (el 30,5% del total de tutores/as de A.E. que recordemos eran 36) que cumplían el criterio y 4 las de Centro Específico de Educación Especial (22,2% del total de tutoras de la Formación Básica Obligatoria del Centro Específico de Educación Especial que recordemos eran 18 personas). En cuanto a los familiares, se decidió entrevistar a un familiar de uno de los alumnos/as de esas 15 tutoras que anteriormente habían sido entrevistadas. Esas familias han sido escogidas a propuesta de los respectivos tutores/as. Estos docentes han seguido una serie de criterios para la elección. Por ejemplo, que preferiblemente de nacionalidad española por el tema del idioma, con disponibilidad para atenderme, etc. Y, en función de esos criterios, se ha sopesado qué familia cumplía el perfil para ser entrevistada.

Por último, el número total de *niños/as con diversidad funcional* que ha forma parte de nuestro estudio es de 217. De una buena parte de ellos, en total 104 lo que supone el 47,9% del total, se ha realizado una observación directa e indirecta para obtener el perfil de los mismos y otros datos relevantes que puedan influir sobre la Acción Tutorial. De esos 104 alumnos/as, 67 de ellos son del Centro Específico de Educación Especial y 36 de las Aulas Específicas de los Centros Ordinarios; por lo tanto, se trata del 64,4% y 35,6% respectivamente. Gracias a que la observación ha dependido de los tutores/as de las aulas y de mí como investigadora, se ha podido conseguir una muestra más alta que si hubiera dependido únicamente de los familiares ya que suele resultar más complicado contar con una colaboración masiva por su parte.

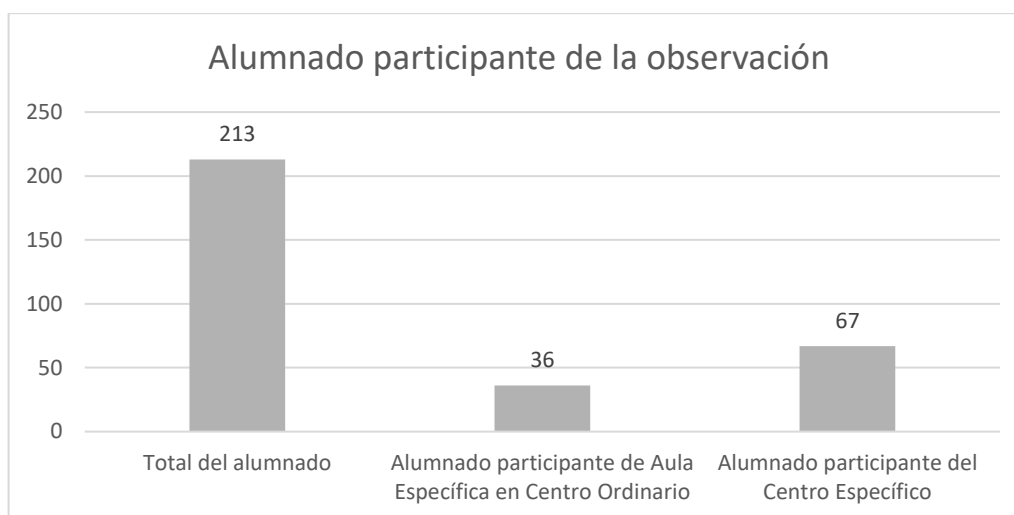


Gráfico 4. Alumnado participante de la observación llevada a cabo en la investigación. Fuente: elaboración propia.

Se ha intentado que hubiera una muestra lo suficientemente variada y heterogénea que abarcara la diversidad de factores tales como edad, sexo, tipo de discapacidad, localización de su aula, tipo de aula bien sea TEA o de pluri, alumnado perteneciente a la pre-transición y otro que no, años escolarizados en el aula, etc. que existe en las Aulas y Centro Específicos de E.E. de Huelva y su provincia. El fin último a tener en cuenta con todo esos rasgos y factores, es mostrar la realidad del alumnado que hoy por hoy hay escolarizado en ambas modalidades.

Tras la exposición de los participantes, cabe detallar el proceso y fases seguidas a lo largo del estudio.

III.1.4 Proceso y fases

El proceso ha pasado por distintas fases hasta obtener el resultado final.

Dicho proceso comienza con una revisión bibliográfica sobre la Acción Tutorial en aulas y centros específicos de Educación Especial, tema principal de nuestra investigación. Para ello se ha realizado distintas búsquedas por portales y buscadores especializados en documentación científica, además de localizar manuales y libros de autores que se centraron en temas interrelacionados con el objeto de estudio: acción tutorial, alumnado con diversidad funcional severa y múltiple, familia con hijo/a con esa diversidad funcional grave, etc. Todo este material recopilado se ha clasificado ordenadamente en carpetas.

A partir de este material se procedió a elaborar el marco teórico de la investigación. Dicho marco se ha dividido en cuatro grandes bloques: aulas y centros específicos de Educación Especial, alumnado con diversidad funcional severa y múltiple, familiares con hijo/a con diversidad funcional y acción tutorial.

Paralelamente, se diseñaron los instrumentos. En primer lugar, dos cuestionarios con la idea de que uno fuera para los tutores/as de aulas y centros específicos de Educación Especial y otro para los familiares de alumnos/as con discapacidades severas y múltiples escolarizados en ellas. Una vez que creó la batería de preguntas para ambos cuestionarios, se le entregó al juicio de expertos para su aprobación. Conseguida su validez y fiabilidad, los cuestionarios son pasados y rellenados tanto por unos como por los otros participantes.

Tras recopilar las respuestas a dichos cuestionarios, nos centramos en las entrevistas a una parte de esa muestra. En el caso de los tutores/as, se perfiló el criterio de selección de los entrevistados siendo lo primordial su tiempo de permanencia en el aula donde actualmente ejercía la tutoría. Y, por consiguiente, los familiares entrevistados iban a ser aquellas familias que tuvieran al niño/a con discapacidad en una de las aulas de esas 15 tutoras. De esta manera, los resultados darían pie a un estudio comparativo contrastando las respuestas de ambas partes.

Llegado a este punto, el alumnado se convirtió en nuestro objetivo, necesitando extraer información sobre el mismo para completar nuestra investigación. Dicha información fue extraída gracias a una observación directa y constante por mi parte como de manera indirecta a través de la colaboración de los tutores/as cuando la situación de Pandemia impedía mi presencia en las aulas específicas de Educación Especial.

En primer lugar, se ha hecho un análisis del grado de afectación a nivel psicomotor, cognitivo, comunicativo y de autonomía del alumnado de aula específica en centros ordinarios y aquellos escolarizados en el Centro Específico Público de Educación Especial de Huelva y provincia.

A continuación, nos centramos en el área de la autonomía para ver las capacidades que el alumnado tenía respecto a su postura en la mesa, a la hora de comer, de beber y de controlar esfínteres.

Por último, de aquellos alumnos/as cuyos déficits no afectan a la movilidad de sus miembros superiores, ni a la ingesta de alimentos o bebida vía oral y no hagan uso de pañales, se profundiza para comprobar la ayuda que requieren para realizar tareas diarias esenciales como son: comer, beber, lavarse las manos, cepillarse los dientes e ir a hacer sus necesidades al baño.

Al llevarse a cabo la observación tanto con alumnado de aula específica en centros ordinarios como de centro específico de Educación Especial, se ha procedido a hacer un estudio comparativo entre ambas modalidades de escolarización.

Una vez obtenido los resultados pertinentes, se analizaron los mismos para extraer las conclusiones. De las reflexiones venidas por ese proceso concluyente, deriva la creación de una guía orientativa que de pautas a la hora de elaborar un Plan de Acción Tutorial en un aula o centro específico de Educación Especial. Este producto final es el legado útil y práctico que pretende dejar esta investigación.

Tras exponer los pasos dados a lo largo del estudio, vamos a dar información sobre la muestra con la que hemos trabajado.

III.1.5. Muestra

La muestra es entendida como “un grupo de sujetos seleccionados sobre la base de ser accesibles o adecuados” (McMillan y Shumacher, 2005, p. 140). El muestreo que se ha utilizado en esta tesis está relacionado con el ámbito educativo y familiar, girando alrededor de las personas que atienden al alumnado con discapacidades severas y múltiples, bien sean sus tutores/as como los familiares más directos.

Siguiendo al modelo del autor Tamayo (1995), en *Metodología de investigación científica: proceso de la investigación*, la muestra está tratada de forma genérica. Es decir, se ha preparado con anterioridad una serie de herramientas que sirvieran para obtener datos relevantes de nuestro trabajo de investigación.

Vamos a diferenciar por una parte el muestreo que ha participado en los cuestionarios y, por otra, el de las entrevistas.

Cuestionarios

A- Tutores/as

La muestra la componen, en primer lugar, los 53 tutores/as que han participado respondiendo a los cuestionarios. De los cuales, 52 son del sexo femenino y únicamente uno del masculino. Todos ellos tienen realizado los estudios de Magisterio por Educación Especial (actualmente, Grado de Magisterio) pero, 12 de ellos (22,6%) realizaron, además, la Licenciatura en Psicopedagogía. Cabe destacar que sólo 8 de ellos son interinos/as, ya que la mayoría de los cuestionados han superado el concurso-oposición pasando a ser funcionarios de carrera.

A continuación, se exponen tablas de algunos de los datos que acabamos de aportar:

¿Cuál es su titulación?

		Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
Válido	Maestra de PT	41	77,4	77,4	77,4
	Maestra de PT y Psicopedagoga	12	22,6	22,6	100,0
	Total	53	100,0	100,0	

¿Cuál es su categoría?

		Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
Válido	Funcionaria	45	84,9	84,9	84,9
	Interina	8	15,1	15,1	100,0
	Total	53	100,0	100,0	

La edad de estos tutores/as oscila entre los 29 y 53 años, siendo la media de 40,51 años. Treinta y cinco de esas personas ejercen su función como tutores/as de un aula específica y dieciocho personas en un centro específico de Educación Especial. Su tiempo al frente de un aula específica, bien sea de un centro ordinario o dentro de uno específico, abarca desde los dos a los veintinueve años, siendo la media de 12 años. Sin embargo, si se toma como referencia el tiempo de estancia en su actual aula específica, disminuye el número de años, siendo el mínimo uno y el máximo dieciséis, quedando la

media en 5,51 años. Un punto en común con todos/as, es que trabajan con un número reducido de alumnos/as, el máximo se sitúa en 6 y el mínimo 1, quedando la media en 4,02.

La siguiente tabla resume los datos aportados en el párrafo anterior:

		Estadísticos			
		Cuál es su edad?	Cuántos años de experiencia tiene?	Cuánto tiempo lleva en el Aula o Centro Específico?	Cuántos alumnos/as tiene?
N	Válido	53	53	53	53
	Perdidos	0	0	0	0
Media		40,51	12,40	5,51	4,02
Error estándar de la media		,673	,789	,491	,195
Mediana		40,00	12,00	5,00	4,00
Moda		42	7	3	5
Desviación		4,897	5,746	3,577	1,421
Varianza		23,985	33,013	12,793	2,019
Asimetría		-,032	,355	,768	-,369
Error estándar de asimetría		,327	,327	,327	,327
Curtosis		,393	,037	,134	-,826
Error estándar de curtosis		,644	,644	,644	,644
Rango		24	27	15	5
Mínimo		29	2	1	1
Máximo		53	29	16	6
Suma		2147	657	292	213
Percentiles	25	37,00	7,00	3,00	3,00
	50	40,00	12,00	5,00	4,00
	75	44,00	17,00	8,00	5,00

B- Familiares

La otra parte de la muestra la forman los familiares del alumnado escolarizado en esas aulas específicas de centro ordinario o específico. En total son noventa y tres familias de las cuales rellenaron el cuestionario ochenta y cuatro madres y trece padres.

Prácticamente la mitad de las familias tiene al niño/a en un aula específica y la otra mitad en el centro específico de Educación Especial.

Estos datos que acabamos de exponer se encuentran recogidos en la siguiente tabla:

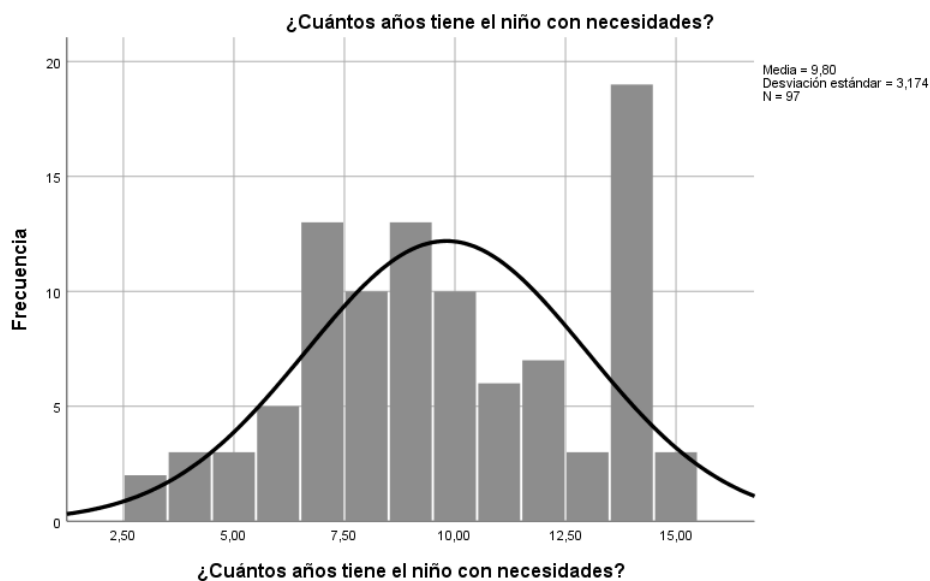
¿Cuál es su sexo?

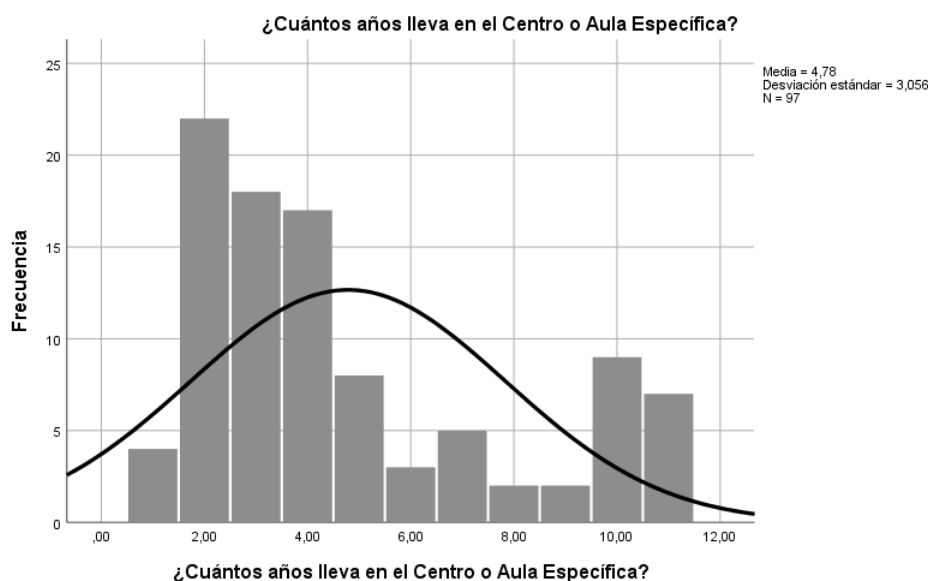
		Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
Válido	hombre	13	13,4	13,4	13,4
	mujer	84	86,6	86,6	100,0
	Total	97	100,0	100,0	

¿Dónde está escolarizado el niño/a con necesidades?

		Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
Válido	Centro Específico	49	50,5	50,5	50,5
	Aula Específica	48	49,5	49,5	100,0
	Total	97	100,0	100,0	

Son familias de niños/as con discapacidad cuyas edades están comprendidas entre los 3 y los 15 años. La franja de tiempo que llevan escolarizados en aula específica, bien sea en centros ordinarios o en el centro de Educación Especial, oscila entre 1 y 6 años.





Por lo tanto, analizando estos primeros datos llegamos a la conclusión de que son del sexo femenino las persona que están al frente de las aulas específicas, tanto de los centros ordinarios como el centro específico en el que se está basando el presente estudio. Es en los cuestionarios de los familiares donde el papel del hombre adquiere un mayor protagonismo al haber participado en él con un 13,9%.

También parece significativo el corto tiempo de permanencia de los tutores/as en su actual aula. Eso puede interpretarse de dos maneras distintas: inestabilidad en la plantilla que componen esas aulas o creación reciente de las mismas. Este último motivo puede ser la explicación que se le puede atribuir al reducido tiempo de escolarización del niño/a con necesidades en estas aulas. La mayoría llevan dos, tres o, a lo sumo, cuatro años matriculados en ellas. Aunque también puede deberse a que se retrasa la escolarización de los mismos en las aulas específicas, prefiriendo que se mantengan el mayor tiempo posible en modalidades de escolarización más inclusivas como son las aulas ordinarias.

Entrevistas

La muestra tomada para las entrevistas de los tutores/as tuvo como criterio básico el que estuviera formada por aquellos/as que llevaran un mínimo de tres años en la actual aula, como ya se comentó en el apartado de *participantes*. En total fue el 28,3%, todas del sexo femenino, las que cumplían dicho criterio.

Paralelamente, se realizaron entrevistas a una de las familias cuyos niños/as estuvieran escolarizado en cada una de las aulas que tutorizaban las profesoras entrevistadas.

Todas y cada una de estas personas, 15 tutoras y 15 familiares, amablemente me concedieron una entrevista abierta y flexible basada en el objeto de estudio de la nuestra tesis.

CUADRO DE PERSONAS ENTREVISTADAS

Entrevistado/a	Ubicación	Lugar	Familiar	Fecha	Hora	Duración
Tutora nº 1 E.M.P.F.	Aula Específica	Huelva Capital		12-12- 2020	10.15h	57min
Familiar nº1 S.C.C.			Madre y padre	16-12- 2020	17.10h	39 min
Tutora nº2 C.P.C.	Aula Específica	Huelva Capital		22-12- 20	18.00h	29 min
Familiar nº2 R.B.M.			Madre	18-03- 2021	16.45h	28 min
Tutora nº3 M.C.H.C.	Aula Específica	Huelva Capital		07-12- 2020	16.00h	1h 05min
Familiar nº 3 E.M.R.F.			Madre	14-12- 2020	17.10h	32 min
Tutora nº 4 B.B.B.	Aula Específica	Punta Umbría		28-12- 2020	11.20h	30 min
Familiar nº 4 S.G.G.			Madre	20-02- 2021	18.00h	27 min
Tutora nº 5 S.R.F.	Aula Específica	Corrales		13-12- 2020	11.15h	31 min
Familiar nº 5 M.C.M.P.			Madre	22-02- 2021	16.30h	35 min
Tutora nº 6 L.M.D.L.	CEEE	Huelva Capital		08-12- 2020	20.00h	49 min
Familiar nº 6 M.M.S.			Madre y padre	26-12- 2020	20.30h	30 min
Tutora nº 7 P.G.C.	Aula Específica	Ayamonte		30-12- 2020	15.45h	27 min

Familiar nº 7 N.F.R.			Madre	05-03-2021	17.00h	25 min
Tutora nº 8 E.A.A.	Aula Específica	Valverde		10-12-2020	16.00h	47 min
Familiar nº 8 F.S.G.			Madre	15-12-2020	19.00h	41 min
Tutora nº 9 R.C.M.	CEEE	Huelva Capital		11-05-2021	16.20h	31 min
Familiar nº 9 G.B.B.			Madre	26-05-2021	19.30h	26 min
Tutora nº 10 P.B.V.	CEEE	Huelva Capital		23-05-2021	18.00h	33 min
Familiar nº 10 M.D.R.R.M.			Madre	26-12-2020	15.50h	58 min
Tutora nº 11 A.R.I.	Aula Específica	Bollullos par del Condado		17-01-2021	11.30h	26 min
Familiar nº 11 M.A.D.C.			Madre	16-02-2021	19.00h	27 min
Tutora nº 12 L.D.D.	Aula Específica	Almonte		08-02-2021	17.00h	28 min
Familiar nº 12 J.M.R.P.			Madre	19-03-2021	18.45h	25 min
Tutora nº 13 M.J.G.C.	CEEE	Huelva Capital		15-12-2020	20.15h	34 min
Familiar nº 13 V.S.G.			Madre	27-12-2020	18.25h	25 min
Tutora nº 14 M.G.A.	Aula Específica	Moguer		19-01-2021	19.30h	26 min
Familiar nº 14 M.R.M.			Madre	12-03-2021	17.10h	25 min
Tutora nº 15 M.A.F.C.	Aula Específica	Aracena		07-02-2021	19.15h	27 min
Familiar nº 15 R.M.R.V.			Madre	14-12-2020	16,00h	42 min

Tabla 28. Cuadro de personas entrevistadas. Fuente: elaboración propia.

Como se puede comprobar en la tabla, se han utilizado dos colores para indicar las personas que son tutoras y las que son familiares. En concreto, el color azul es para señalar a las tutoras y el blanco para los familiares. Igualmente, se han usado iniciales que responden a la privacidad de datos por ambas partes.

Respecto a los familiares, en la mayoría de las entrevistas han participado las madres de los niños/as con diversidad funcional, aunque cabe resaltar la participación también de los padres en dos de las entrevistas. Sin embargo, los padres han estado

prácticamente de oyentes porque son las madres las que han tenido un papel activo en la conversación mantenida.

Además, se aporta información sobre la ubicación del aula específica, bien sea en Huelva capital o su provincia. En cuanto a la provincia, son aulas que pertenecen a centros educativos de la Sierra, el Condado y la Costa: Aracena, Moguer, Valverde, La Palma del Condado, Almonte, Corrales, Ayamonte y Punta Umbría.

Y, por último, se ha detallado la temporalidad de las entrevistas. El periodo de realización de las mismas ha sido desde el 7 de diciembre de 2020 al 26 de mayo de 2021; por lo tanto, se han realizado a lo largo de seis meses. El horario establecido ha sido principalmente de tarde, por la disponibilidad de las dos partes en esa franja horaria. Y las conversaciones han durado desde veinticinco minutos hasta una hora y cinco minutos.

A continuación, se van a analizar los resultados obtenidos de los instrumentos utilizados.

III.2 ANÁLISIS DE LOS RESULTADOS

El análisis de los datos engloba tres bloques: tutores/as, familiares y alumnado. Para los dos primeros bloques, se realiza un análisis tanto de los cuestionarios como de las entrevistas ya que se usan estos dos instrumentos de valoración. En cambio, para el alumnado, únicamente se lleva un análisis de las hojas de registro obtenidas gracias a la observación.

Vamos a comenzar con el análisis de los resultados de los cuestionarios a tutores/as y familiares. Todos los cuestionarios han sido diseñados durante el curso escolar 2020-21 con la aplicación disponible en Google (Google Forms), rellenado por los participantes de forma online y analizados con el paquete estadístico IBM SPSS 22.

A través del mismo método, el paquete estadístico IBM SPSS 22, se van a analizar los datos recopilados en las hojas de registro sobre el alumnado. En concreto, su nivel de competencia curricular en las distintas áreas del desarrollo y, a continuación,

sobre las competencias del alumnado en tareas de la vida cotidianas relacionadas con la autonomía.

III.2.1. ANÁLISIS DE LOS RESULTADOS EN CUESTIONARIOS

TUTORES/AS

Análisis descriptivo de las respuestas de los tutores/as en los cuestionarios

El primer cuestionario examinado ha sido el de los tutores/as titulado: *Análisis de la Función Tutorial en los Centros y Aulas Específicas de Educación Especial*. El cuestionario se compone de cinco dimensiones. La primera de ellas es la que hace referencia a información sociodemográfica que se compone de siete preguntas. La segunda sección hace referencia a la formación en Acción Tutorial que cuenta con ocho preguntas. La tercera sección es sobre el tipo de alumnado que atienden los tutores/as y está compuesto por cuatro preguntas. La cuarta sección engloba nueve preguntas sobre la relación de tutores/as y los familiares de su alumnado. La quinta sección trata sobre las tutorías presenciales que se llevan a cabo en la tutorización, es la sección más amplia con quince interrogantes al respecto. Y, por último, la sexta sección con doce preguntas acerca de la coordinación entre tutores/as y familiares. En total son 55 preguntas realizadas diseñadas con tres tipos de respuestas: dicotómicas, de múltiple elección y de escala lineal. El cuestionario ha sido cumplimentado por 53 tutores/as de los 54 que forman parte de las aulas específicas de Educación Especial de Huelva y provincia, bien sea de centro ordinario o específico. Por lo tanto, supone el 98,1% del total de tutores/as de aulas específicas.

Una vez que se hayan recolectado todos los datos en el formulario contestado por los participantes de forma online, se utiliza el programa estadístico IBM SPSS (Statistical Package for the Social Sciences) v.22.0, basado en el cálculo de las medias centrales y las frecuencias. Los datos recopilados se han ido introduciendo uno a uno manualmente. Se han programado las variables atendiendo a nombre, tipo, anchura, decimales, etiqueta, valores perdidos, columnas, alineación, medida y rol. Una vez que se le ha asignado un nombre y pregunta a cada cuestión, se ha codificado la variable

dando un número y una etiqueta concreta. En el apartado de medida se ha ido seleccionando si es escala, ordinal o nominal. Del tipo escala, únicamente está la edad de los participantes. El resto de las cuestiones, han sido de tipo ordinal y nominal. Una vez que se han programado las variables, se han ido ingresando los datos en nuestra base de datos.

A continuación, se presentan las tablas de frecuencias y las representaciones gráficas, examinadas con el paquete estadístico IBM SPSS 22, correspondientes a cada una de las variables analizadas a partir de los datos aportados por los tutores/as en este formulario online *Análisis de la Función Tutorial en los Centros y Aulas Específicas de Educación Especial* durante el curso escolar 2020-21.

Se recogen los puntos analizados en los cuestionarios de los tutores/as:

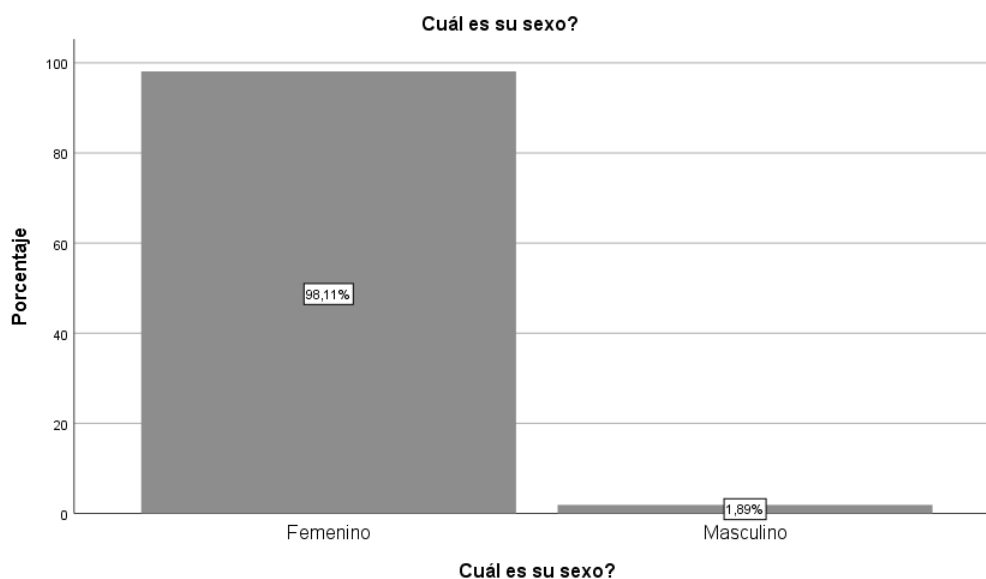
- 1- Datos sociodemográficos de los tutores/as.
- 2- Variables relacionadas con la formación en Acción Tutorial.
- 3- Variables relacionadas con el tipo de alumnado que atienden.
- 4- Variables relacionadas con la relación entre tutor/a y familiares.
- 5- Variables sobre tutorías presenciales.
- 6- Variables sobre tutorías presenciales versus tutorías virtuales.
- 7- Variantes sobre coordinación entre tutor/a y familiares.

DATOS SOCIODEMOGRÁFICOS DE LOS TUTORES/AS

En líneas generales podemos adelantar que el perfil de los encuestados responde a una persona del sexo femenino, de alrededor de 40 años, con estudios de Magisterio, la mayoría funcionaria de carrera, con unos 12 años de media de experiencia en la profesión, aunque en la actual aula donde ejerce de tutora, la media baja a 5 años y con una media de 4 alumnos/as escolarizados en su aula.

En primer lugar, comenzaremos con el análisis de la edad de los participantes.

		¿Cuál es su sexo?			
		Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
Válido	Femenino	52	98,1	98,1	98,1
	Masculino	1	1,9	1,9	100,0
	Total	53	100,0	100,0	

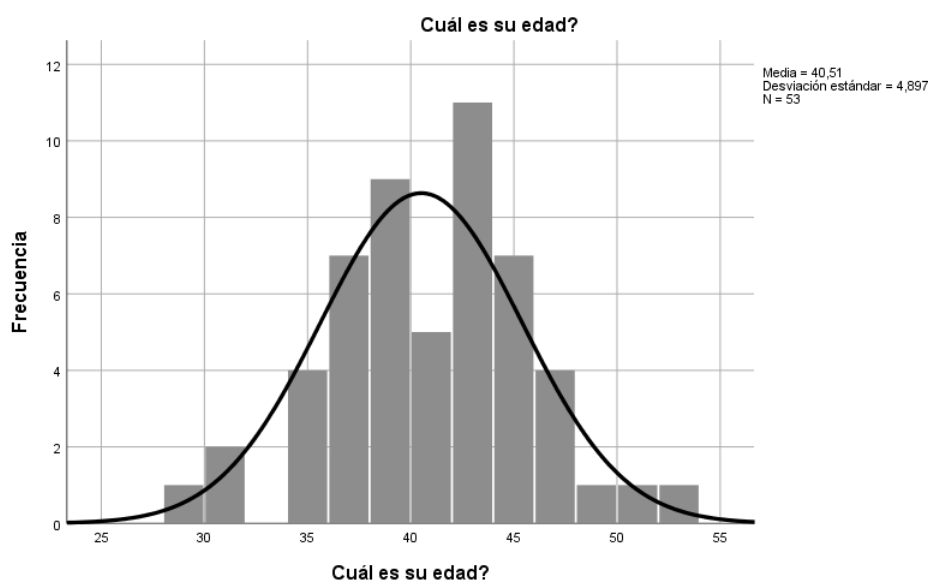


Analizando la variante de la edad, comprobamos que el sexo de los participantes por mayoría absoluta con un 98,1% es femenino. Así pues, casi en su totalidad, las personas que trabajan de maestros/as de Pedagogía Terapéutica siendo tutor/a de aulas específicas de Educación Especial o en una de las aulas del Centro Específico de Educación Especial público de Huelva, son mujeres.

Respecto a la edad, tenemos la siguiente tabla que recoge la de los tutores/as de las aulas específicas:

¿Cuál es su edad?					
		Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
Válido	29	1	1,9	1,9	1,9
	30	2	3,8	3,8	5,7
	34	1	1,9	1,9	7,5
	35	3	5,7	5,7	13,2
	36	2	3,8	3,8	17,0
	37	5	9,4	9,4	26,4
	38	5	9,4	9,4	35,8
	39	4	7,5	7,5	43,4
	40	4	7,5	7,5	50,9
	41	1	1,9	1,9	52,8
	42	7	13,2	13,2	66,0
	43	4	7,5	7,5	73,6
	44	4	7,5	7,5	81,1
	45	3	5,7	5,7	86,8

46	2	3,8	3,8	90,6
47	2	3,8	3,8	94,3
48	1	1,9	1,9	96,2
51	1	1,9	1,9	98,1
53	1	1,9	1,9	100,0
Total	53	100,0	100,0	

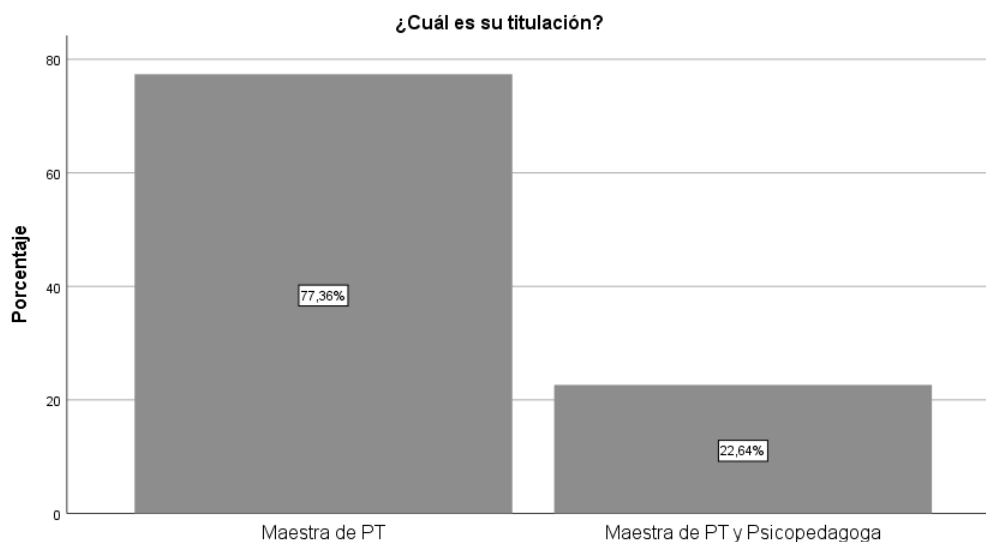


Como se aprecia en la gráfica, el número mayor de personas con la misma edad la encontramos en los 42 años, seguido de personas con 37 y 38 años. No hay nadie menor de 29 años ni mayor de 53, quedando la media en los 40 años. Por lo tanto, se puede presuponer que la mayoría de las personas que tutorizan estas aulas no acaban de comenzar su andadura como maestras de Pedagogía Terapéutica.

A continuación, comprobamos los estudios que poseen estas personas:

¿Cuál es su titulación?

		Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
Válido	Maestra de PT	41	77,4	77,4	77,4
	Maestra de PT y Psicopedagoga	12	22,6	22,6	100,0
	Total	53	100,0	100,0	

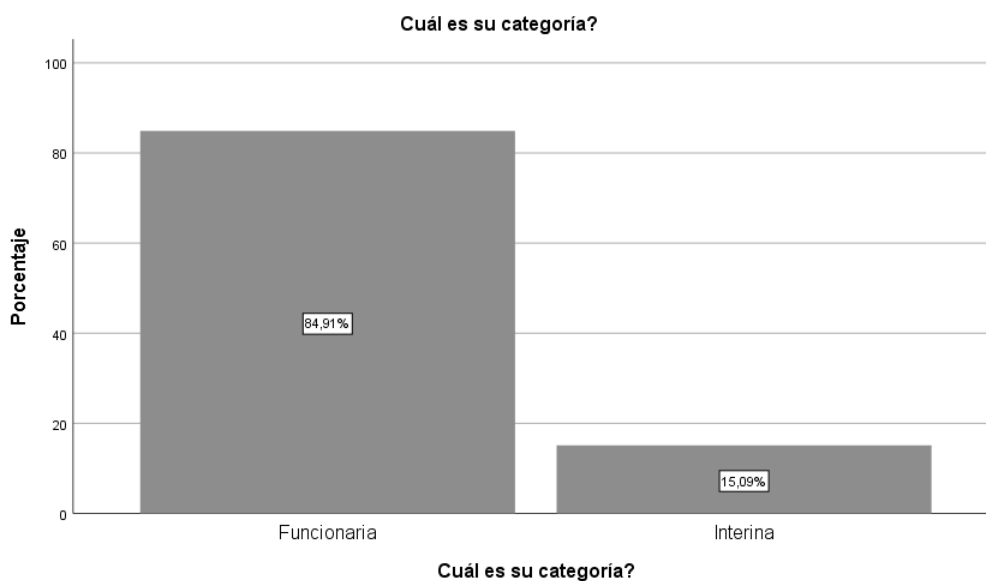


La inmensa mayoría no realizó los estudios de la Licenciatura en Psicopedagogía posteriormente a cursar los estudios de Diplomado/a en Magisterio (actual Grado en Magisterio) a través de un complemento de formación que se estuvo ofertando hasta el año 2011. Sólo un 22,6% accedieron a dicho curso, consiguiendo en dos años su título de Licenciado/a en Psicopedagogía.

El siguiente aspecto a valorar, es la categoría profesional de los encuestados:

¿Cuál es su categoría profesional?

		Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
Válido	Funcionari a	45	84,9	84,9	84,9
	Interina	8	15,1	15,1	100,0
	Total	53	100,0	100,0	

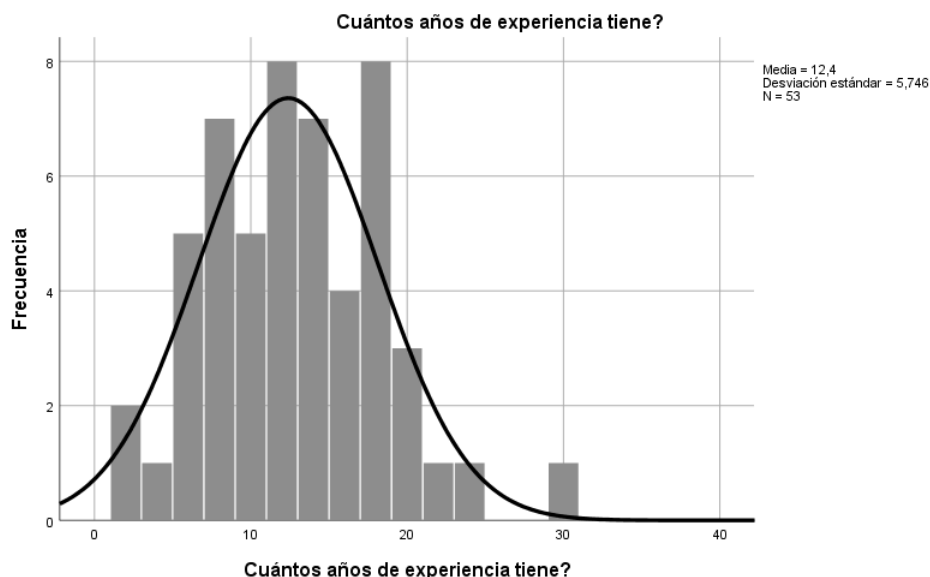


Respecto a la categoría profesional, más de un 80% del total de tutores/as encuestados han superado el concurso-oposición, obteniendo una plaza en el mismo. Con lo cual, hay posibilidad de que exista estabilidad en la plantilla del personal asignado para ser tutores/as de las aulas específicas.

También, resulta interesante comprobar los años de experiencia laboral que tienen estos tutores/as:

¿Cuántos años de experiencia tiene?					
		Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
Válido	2	2	3,8	3,8	3,8
	3	1	1,9	1,9	5,7
	5	2	3,8	3,8	9,4
	6	3	5,7	5,7	15,1
	7	7	13,2	13,2	28,3
	9	3	5,7	5,7	34,0
	10	2	3,8	3,8	37,7
	11	2	3,8	3,8	41,5
	12	6	11,3	11,3	52,8
	13	3	5,7	5,7	58,5
	14	4	7,5	7,5	66,0
	15	2	3,8	3,8	69,8
	16	2	3,8	3,8	73,6
	17	3	5,7	5,7	79,2
	18	5	9,4	9,4	88,7
	20	3	5,7	5,7	94,3

22	1	1,9	1,9	96,2
23	1	1,9	1,9	98,1
29	1	1,9	1,9	100,0
Total	53	100,0	100,0	

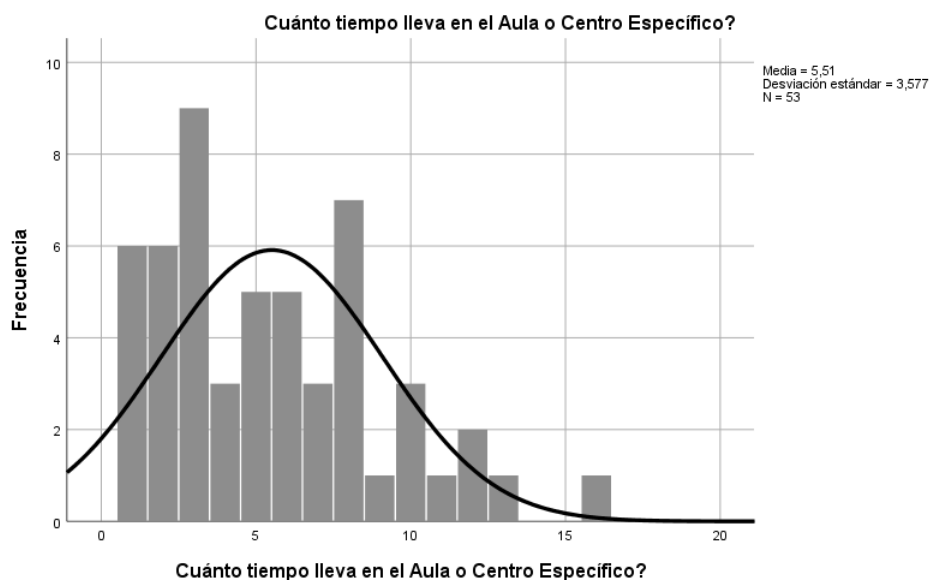


La media de años de experiencia de los tutores/as de Pedagogía Terapéutica que cumplieron el cuestionario ha sido de 12 años. Ninguno de los participantes tenía menos de 2 años y sólo uno superaba los 23 años de trayectoria profesional. A estos profesionales les avala una trayectoria laboral bastante extensa que les habrá reportado estrategias y herramientas para poder hacer frente a distintas situaciones y circunstancias propias de su trabajo. Pero, ese recorrido a lo mejor no les ha supuesto ventajas ahora que están al frente de un aula específica, si no han estado en un puesto de las mismas características con anterioridad. Como se comprueba más adelante, las competencias que tienen que desempeñar las personas que están como Maestros/as de Apoyo a la Integración en centros ordinarios no son iguales que las que tienen sus propias aulas con un alumnado asignado.

Por lo tanto, se hace indispensable conocer cuántos años de experiencia tiene cada tutor/a en aula específica, bien sea de centro ordinario o de centro específico de Educación Especial:

¿Cuánto tiempo lleva en el Aula o Centro Específico?

		Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
Válido	1	6	11,3	11,3	11,3
	2	6	11,3	11,3	22,6
	3	9	17,0	17,0	39,6
	4	3	5,7	5,7	45,3
	5	5	9,4	9,4	54,7
	6	5	9,4	9,4	64,2
	7	3	5,7	5,7	69,8
	8	7	13,2	13,2	83,0
	9	1	1,9	1,9	84,9
	10	3	5,7	5,7	90,6
	11	1	1,9	1,9	92,5
	12	2	3,8	3,8	96,2
	13	1	1,9	1,9	98,1
	16	1	1,9	1,9	100,0
	Total	53	100,0	100,0	

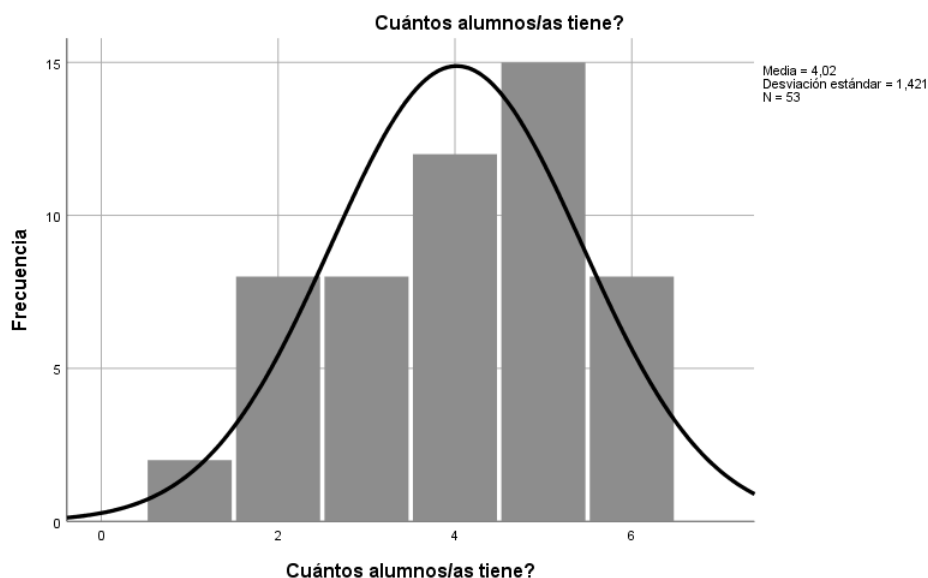


La media de estancia en un aula o centro específico de E.E. es de 5 años, superando los 12 años únicamente dos personas. Es significativo el número alto de

personas que únicamente llevan uno, dos o tres años ejerciendo la docencia en un aula específica. Este dato sigue reforzando la idea de que la plantilla no está tan consolidada como debiera o sería deseable.

Uno de los posibles motivos puede ser la alta ratio de alumnado por aula, por lo que se hace necesario obtener ese dato para comprender mejor la situación:

¿Cuántos alumnos/as tiene?					
		Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
Válido	1	2	3,8	3,8	3,8
	2	8	15,1	15,1	18,9
	3	8	15,1	15,1	34,0
	4	12	22,6	22,6	56,6
	5	15	28,3	28,3	84,9
	6	8	15,1	15,1	100,0
	Total	53	100,0	100,0	



Según esclarecen los datos, cada aula está compuesta por una media de cuatro alumnos/as. Cabe contrastar como únicamente está escolarizado un alumno/a en dos de las aulas, mientras existen ocho aulas con seis alumnos/as con necesidades matriculados en ellas. Aunque por ley es factible esta ratio de seis alumnos/as por aula, la atención individualizada proporcionada a los mismos disminuye significativamente al tratarse de un número tan elevado de alumnado con diversidad funcional múltiple y en grado

severo. Parece razonable estudiar la posibilidad de igualar el número de alumnos/as en cada aula para que evitar irregularidades de este tipo.

Estos primeros datos analizados, se resumen de la siguiente manera con la siguiente tabla de porcentajes:

		¿Cuál es su edad?	¿Cuántos años de experiencia tiene?	¿Cuánto tiempo lleva en el Aula o Centro Específico?	¿Cuántos alumnos/as tiene?
N	Válido	53	53	53	53
	Perdidos	0	0	0	0
Media		40,51	12,40	5,51	4,02
Error estándar de la media		,673	,789	,491	,195
Mediana		40,00	12,00	5,00	4,00
Moda		42	7	3	5
Desv. Desviación		4,897	5,746	3,577	1,421
Varianza		23,985	33,013	12,793	2,019
Asimetría		-,032	,355	,768	-,369
Error estándar de asimetría		,327	,327	,327	,327
Curtosis		,393	,037	,134	-,826
Error estándar de curtosis		,644	,644	,644	,644
Rango		24	27	15	5
Mínimo		29	2	1	1
Máximo		53	29	16	6
Suma		2147	657	292	213
Percentiles	25	37,00	7,00	3,00	3,00
	50	40,00	12,00	5,00	4,00
	75	44,00	17,00	8,00	5,00

Resumen de los datos socio-demográficos de los tutores/as

La plantilla que forman los/as docentes que tutorizan un aula específica tienen edades comprendidas entre los 29 y los 53 años, siendo la media de 40,51 años de edad. Tienen una experiencia en el campo de la Educación Especial de entre 2 y 29 años, obteniendo una media de 12,40 años. Y dentro de esa experiencia general, poseen una menor experiencia desarrollando la función de tutores/as de aulas específicas. En

concreto los años varían entre 1, la persona que menos tiempo ha ejercido como tutor/a, 16 la que más tiempo lleva, alcanzando una media de 5,51. Dentro de esos contextos específicos, el número de alumnos/as matriculados es de 4,02. Es aquí donde encontramos una disparidad que puede repercutir en la atención que reciba el alumnado ya que, hoy por hoy, existen aulas con un único alumno/a y otras con una ratio de seis.

Una vez desvelados estos datos socio-demográficos, nos adentramos a examinar las variantes relacionadas con la primera categoría planteada tanto en los cuestionarios como en las entrevistas.

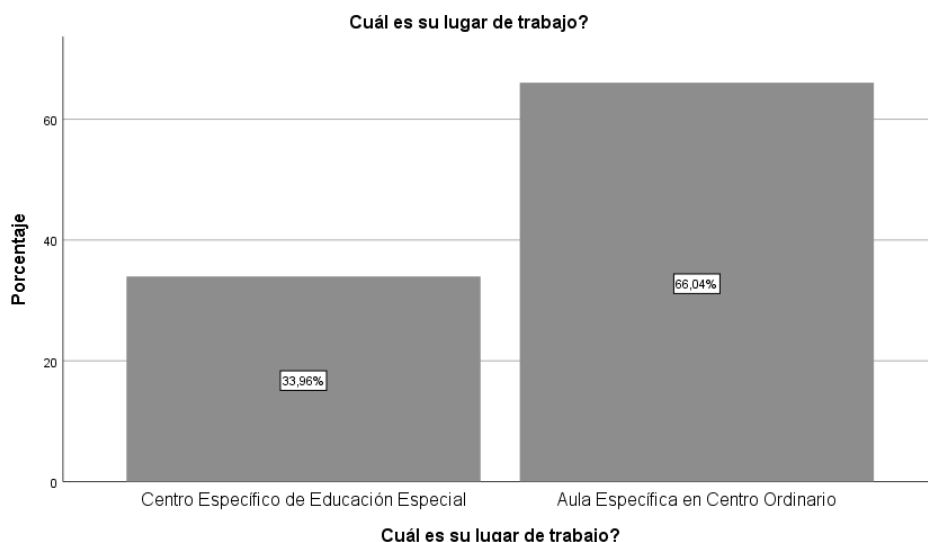
VARIABLES RELACIONADAS CON LA FORMACIÓN EN ACCIÓN TUTORIAL

Los datos sobre el perfil del encuestado/a, se van a complementar con otros que hacen referencia al contexto y la formación que necesaria para desenvolverse en este contexto.

Así, plasmaremos a continuación cuál es el ámbito de trabajo de los tutores/as ya que pueden estar en una de las aulas de un centro ordinario o en uno específico.

¿Cuál es su lugar de trabajo?

		Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
Válido	Centro Específico de Educación Especial	18	34,0	34,0	34,0
	Aula Específica en Centro Ordinario	35	66,0	66,0	100,0
	Total	53	100,0	100,0	



En el único Centro Específico de Educación Especial público de Huelva y provincia, hay un total de dieciocho unidades en el periodo de la Formación Básica Obligatoria (F.B.O.) que es aquel que comprende a alumnado entre 3 y 16 años de edad. Todas las tutoras (en femenino ya que todas son mujeres) han participado en el cuestionario.

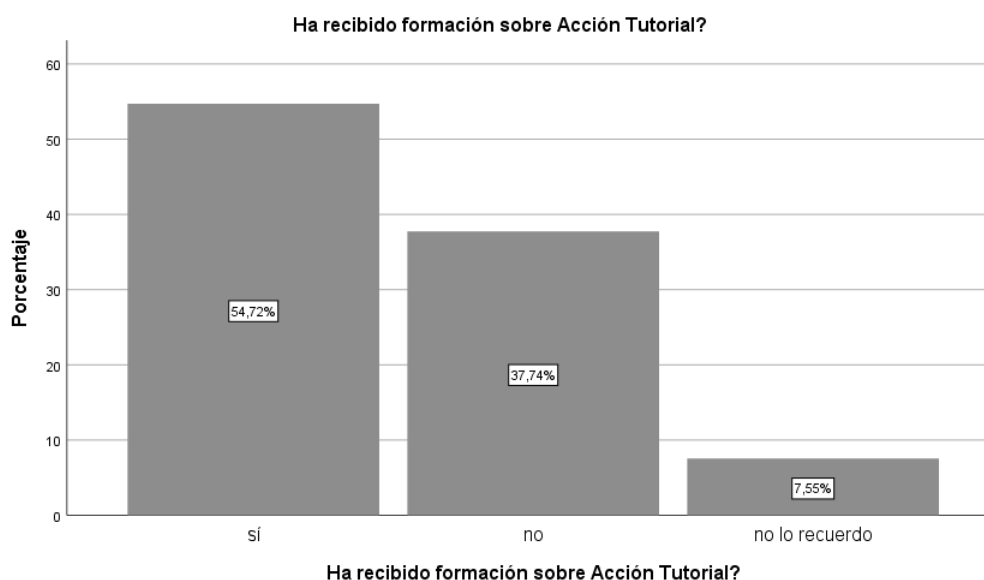
Por su parte, aunque hay treinta y seis tutores/as de Aulas Específicas en Centros Ordinarios en Huelva y provincia, se obtuvo una participación muy alta (35 tutores/as de 36 que conforman la población total).

Nuestra investigación se va a basar en la totalidad de las Aulas Específicas del Centro Específico y en prácticamente la totalidad de las Aulas de los Centros Ordinarios. Estas últimas aulas van a suponer dos tercios del total de las aulas, en concreto un 66,00%.

Todos estos docentes encuestados, al tener que enfrentarse a una tutorización, necesitan formación para ofrecerle a su alumnado la respuesta más adecuada. Veamos, pues, si han recibido esa formación:

¿Ha recibido formación sobre Acción Tutorial?

		Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
Válido	Sí	29	54,7	54,7	54,7
	No	20	37,7	37,7	92,5
	No lo recuerdo	4	7,5	7,5	100,0
	Total	53	100,0	100,0	

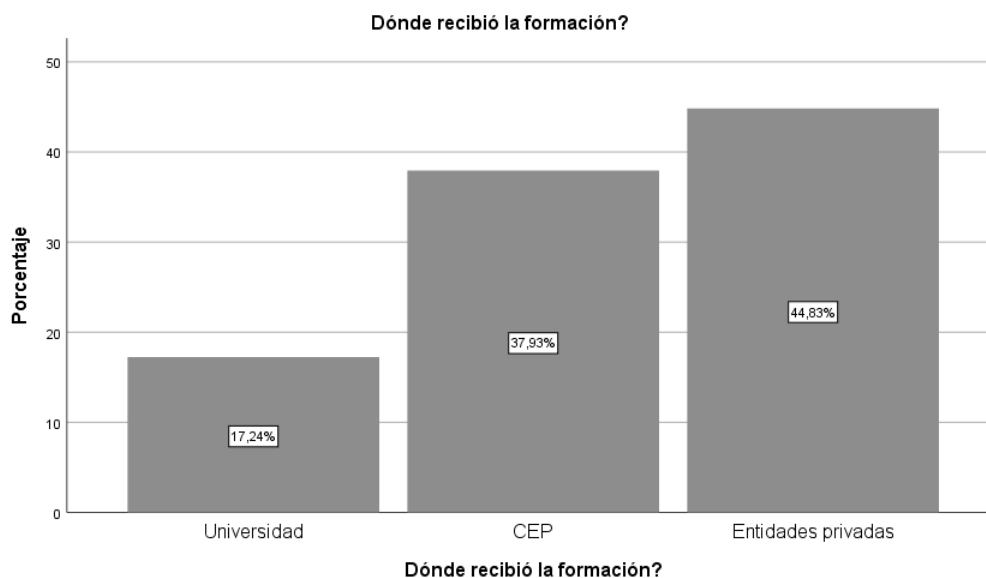


El 54,7% de los encuestados han recibido formación sobre Acción Tutorial pero un 37,7% reconoce no haberlo hecho. Se trata de un porcentaje bastante alto que delata la carencia de estrategias, herramientas y técnicas propias de este campo, las cuales son necesarias para desempeñar la función de tutor/a con éxito.

De aquellas que sí pudieron adquirir esa formación, es interesante indagar sobre la fuente que se la proporcionó.

¿Dónde recibió la formación?

		Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
Válido	Universidad	5	9,4	17,2	17,2
	CEP	11	20,8	37,9	55,2
	Entidades privadas	13	24,5	44,8	100,0
	Total	29	54,7	100,0	
Perdidos	Sistema	24	45,3		
Total		53	100,0		



En relación a las personas que recibieron formación sobre Acción Tutorial, casi la mitad la obtuvieron de alguna entidad privada con un 44,8%, seguido por el Centro de Formación del Profesorado con un 37,9% y, en último lugar, durante la carrera en la Universidad con un 17,2%.

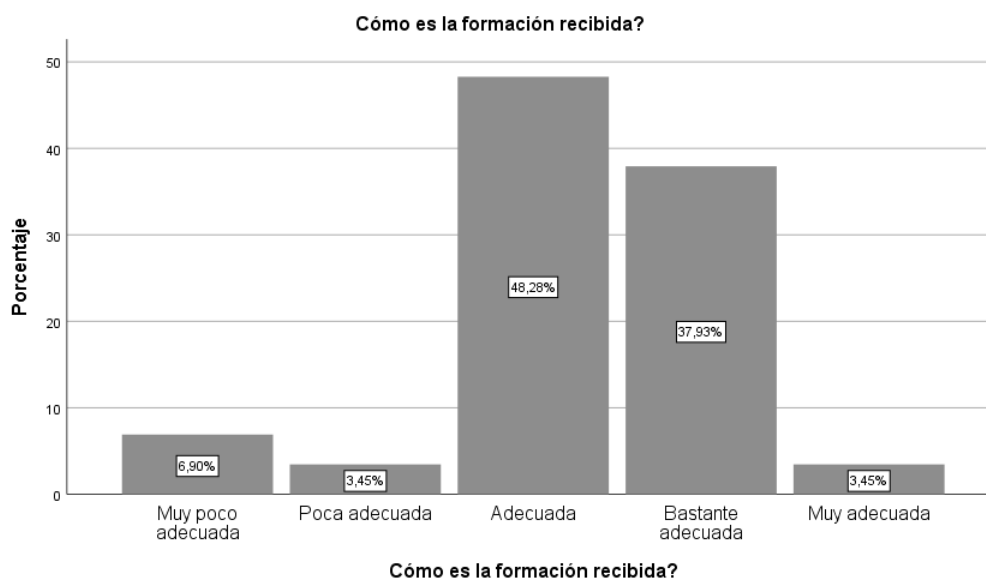
Ante estos datos, se puede hacer una reflexión sobre la falta de formación durante los años académicos en la Universidad acerca de una rama tan esencial como es la Acción Tutorial. Sería imprescindible una formación más amplia sobre esta parte de la Educación ya que uno de los puestos de trabajo donde podemos ejercer nuestra docencia es el de tutor/a de aulas específicas.

Además, estos últimos datos extraídos han manifestado la inquietud por formarse sobre Acción Tutorial los profesores/as que ejercen actualmente están desempeñando ese cargo de tutor/a. Un 44,8% han buscado actividades formativas referentes a ese campo en entidades privadas, siendo ellos mismos los que se han costeadado dicha formación. Por lo tanto, además de ampliar esa formación en la Universidad, también se tendría que considerar incluirla de manera sistemática y regular dentro de la oferta de actividades formativas del Centro de Profesorado. Si se hiciera así, se evitaría que los docentes acudieran a entidades privadas para nutrir sus carencias.

En muchas ocasiones, a pesar de recibir formación, no es suficiente. Es por ello que la siguiente cuestión va en relación a la adecuación de la materia recibida en las actividades formativas.

¿Cómo es la formación recibida?

		Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
Válido	Muy poco adecuada	2	3,8	6,9	6,9
	Poca adecuada	1	1,9	3,4	10,3
	Adecuada	14	26,4	48,3	58,6
	Bastante adecuada	11	20,8	37,9	96,6
	Muy adecuada	1	1,9	3,4	100,0
	Total	29	54,7	100,0	
Perdidos	Sistema	24	45,3		
Total		53	100,0		



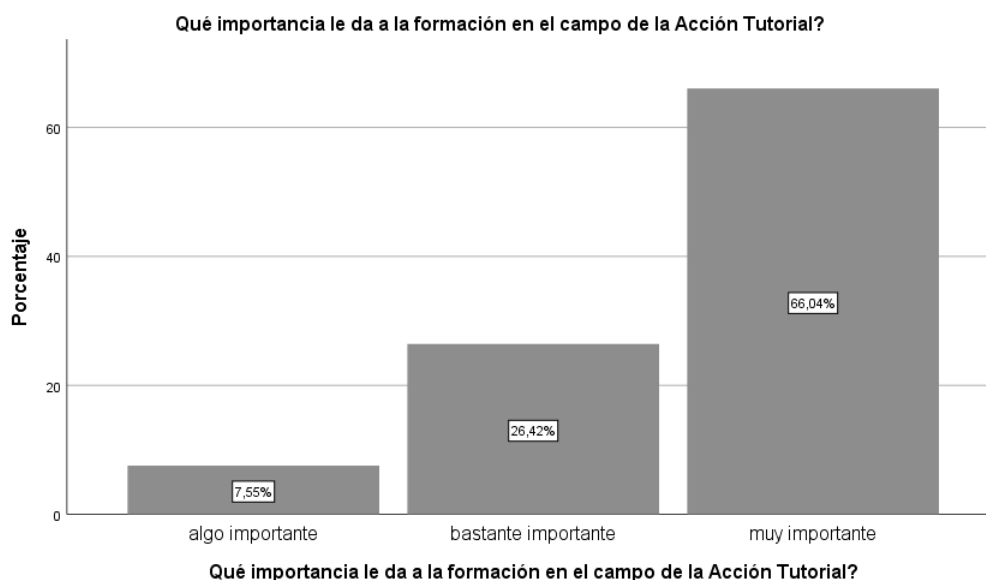
La formación recibida es considerada simplemente como *adecuada* por prácticamente la mitad de las personas encuestadas, un total de 48,3%. La siguiente cifra más alta es la de *bastante adecuada* con un 37%. Con lo cual, esa formación tiene aspectos susceptibles de mejora.

Sin embargo, también es cuestionable si se le da importancia a la Acción Tutorial o es un aspecto de la docencia que está infravalorada. Así, extraemos los datos

sobre la importancia que los tutores/as que han rellenado nuestro cuestionario, han aportado:

¿Qué importancia le da a la formación en el campo de la Acción Tutorial?

		Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
Válido	Algo importante	4	7,5	7,5	7,5
	Bastante importante	14	26,4	26,4	34,0
	Muy importante	35	66,0	66,0	100,0
	Total	53	100,0	100,0	



Tras el visionado de esta tabla y su gráfica correspondiente, observamos que la mayoría de los tutores/as considera la Acción Tutorial como *muy importante* o *bastante importante*. Sólo cuatro personas no le dan tal relevancia. Esto se traduce en una necesidad de los docentes por formarse en esta parte de la educación que es esencial al tutorizar un aula.

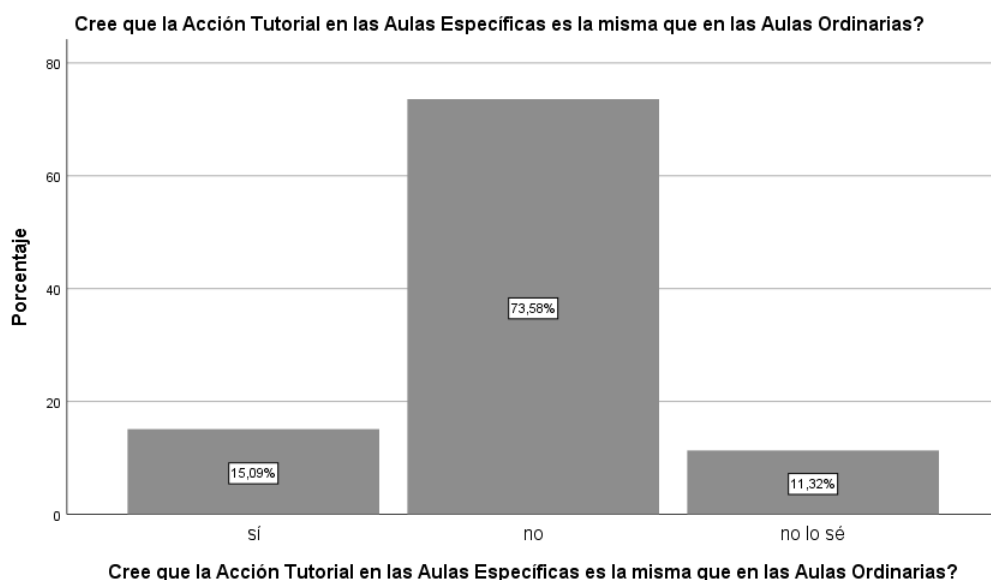
De hecho, este resultado está en total consonancia con los obtenidos en una pregunta anterior donde se interrogaba sobre los lugares donde han podido recibir la formación pertinente. Los resultados revelaron que son muchos los docentes que buscan esa formación sobre Acción Tutorial en entidades privadas, al no recibirla durante su periodo en la Universidad ni una vez que consigue ingresar en el cuerpo de maestros.

De alguna forma, intenta estar preparados lo máximo posible para llevar a cabo esa función tan importante de ser tutores/as.

Y es que ser tutor/a es una gran responsabilidad. Pero, ¿es lo mismo si se es tutor/a de un aula ordinaria que una específica? En la siguiente tabla y gráfica, desvelamos la opinión de nuestros tutores/as:

¿Cree que la Acción Tutorial en las Aulas Específicas es la misma que en las Aulas Ordinarias?

		Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
Válido	Sí	8	15,1	15,1	15,1
	No	39	73,6	73,6	88,7
	no lo sé	6	11,3	11,3	100,0
	Total	53	100,0	100,0	

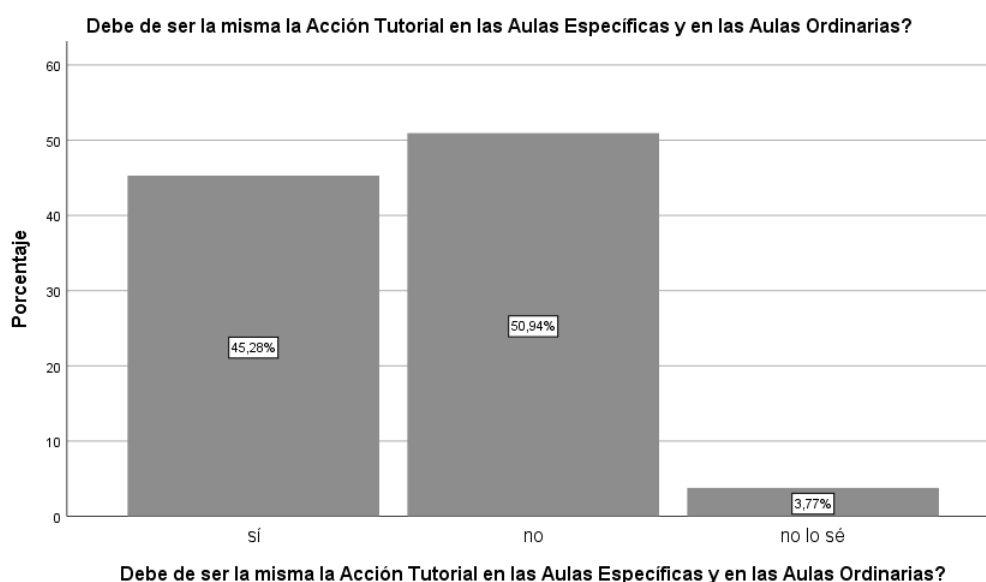


Con un 73,5% los encuestados creen que no es la misma la Acción Tutorial que se ejerce en las aulas específicas de la llevada a cabo en las aulas ordinarias. Es un porcentaje bastante alto que evidencia la necesidad de distinguir entre ambas acciones tutoriales. Al establecer diferencia entre ellas, se deben proponer distintos planes de A.T. que se ajusten al tipo de alumnado destinatario de la misma.

Y, en este sentido, nos decantamos por la planificación de una guía específica que oriente a este sector que ejecuta su función tutorial en el contexto específico de las aulas específicas.

¿Debe de ser la misma la Acción Tutorial en las Aulas Específicas y en las Aulas Ordinarias?

		Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
Válido	Sí	24	45,3	45,3	45,3
	No	27	50,9	50,9	96,2
	No lo sé	2	3,8	3,8	100,0
	Total	53	100,0	100,0	

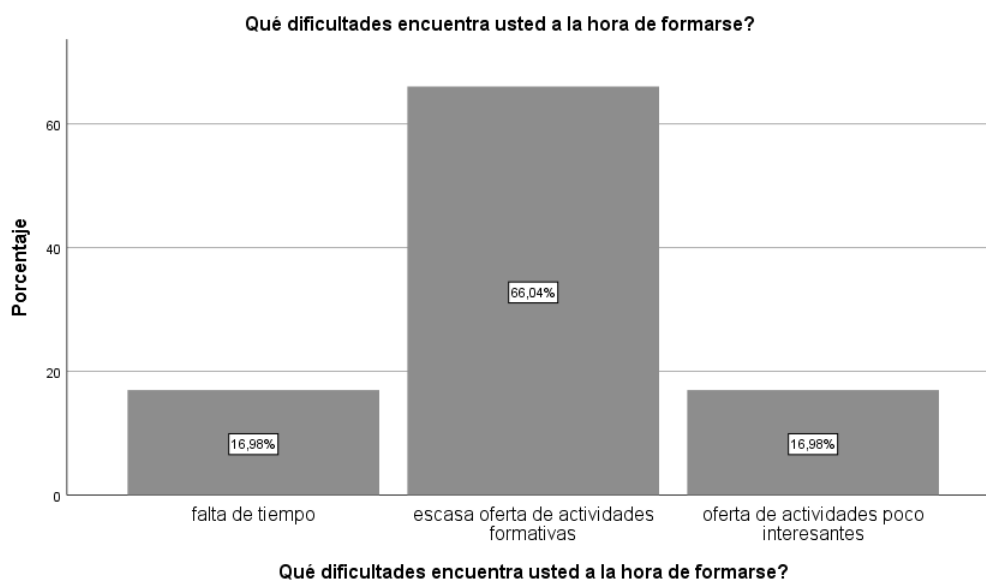


Justo la mitad de los encuestados, el 50,9% exactamente, cree que no se debe desarrollar la misma la Acción Tutorial en estos dos contextos diferenciados. En esta pregunta cabría esperar un mayor porcentaje de respuestas negativas que no se han obtenido quizás por cierta ambigüedad de la misma. Es obvio que las características de las aulas específicas en cuanto a la ratio, perfil del alumnado, programación, etc. distan mucho de las aulas ordinarias. Esos motivos son más que suficientes para tener que cambiar la A.T. que sobre las aulas específicas se ejerza. Se convertiría, pues, en una acción individualizada, directa, diaria, etc. esta forma de actuar suele identificarse con las aulas específicas y sería ideal si pudiera extrapolarse a todas las aulas escolares. Aunque somos conscientes que con la ratio de las aulas ordinarias es poco factible que este deseo se pueda convertir en realidad.

A continuación, se intentan localizar aquellas variables que obstaculizan el que los tutores/as se puedan formar para mejorar sus competencias:

¿Qué dificultades encuentra usted a la hora de formarse?

		Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
Válido	Falta de tiempo	9	17,0	17,0	17,0
	Escasa oferta de actividades formativas	35	66,0	66,0	83,0
	Oferta de actividades poco interesantes	9	17,0	17,0	100,0
	Total	53	100,0	100,0	



El motivo principal por el que los encuestados no se forman todo lo que deberían es justificado en un 66,0% a *la escasa oferta de actividades formativas*. De nuevo, hay conexión entre esta pregunta y una anterior que hacía referencia a si era suficiente la formación que se impartía sobre Acción Tutorial. Quizás, un abanico más amplio de actividades formativas sobre esa temática invitaría a una mayor formación.

Hay otros dos motivos que también dificultan en más o menos medida que los tutores/as puedan formarse más de lo que lo hacen. Se trata de la *falta de tiempo* y la *falta de motivación hacia las actividades que se ofertan*. Hoy por hoy prácticamente todas las actividades formativas tienen modalidad virtual y no presencial, con lo cual, ese hándicap del tiempo se subsana en muchas ocasiones. Lo que no resulta tan fácil de

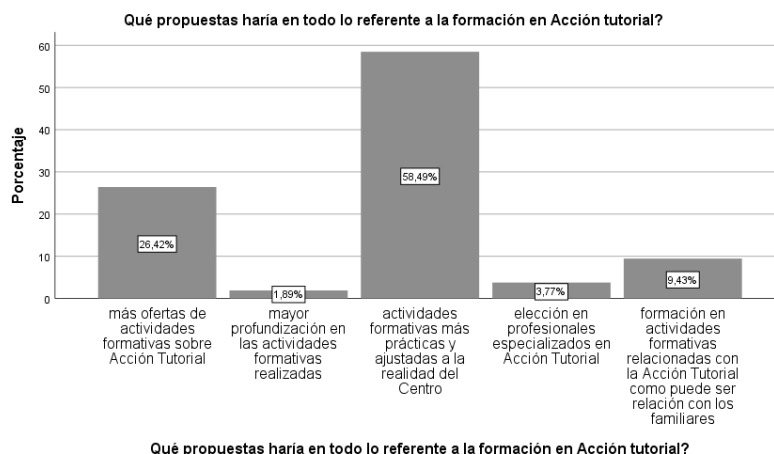
conseguir es la motivación hacia las actividades que se ofertan ya que las necesidades y gustos son muy dispares y, evidentemente, lo que a unos les motiva, a otros no. Por este motivo, apostamos por un abanico muy amplio de actividades formativas que pueda dar cobijo a todas y cada una de las necesidades.

Esta propuesta que parte de nosotros es también recogida por los tutores/as, a quienes se les ha pedido que hagan sus propias demandas en todo lo referente a formación sobre Acción Tutorial.

Veamos cómo queda establecida la lista de demandas:

¿Qué propuestas haría en todo lo referente a la formación en Acción tutorial?

	Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
Válido Más ofertas de actividades formativas sobre Acción Tutorial	14	26,4	26,4	26,4
Mayor profundización en las actividades formativas realizadas	1	1,9	1,9	28,3
Actividades formativas más prácticas y ajustadas a la realidad del Centro	31	58,5	58,5	86,8
Elección en profesionales especializados en Acción Tutorial	2	3,8	3,8	90,6
Formación en actividades formativas relacionadas con la Acción Tutorial como puede ser relación con los familiares	5	9,4	9,4	100,0
Total	53	100,0	100,0	



Tal y como cabía esperar, y como se adelantaba anteriormente, ha tenido un alto número de votos aquella opción que recoge el *ampliar la oferta de actividades formativas*. Sin embargo, la opción más votada ha sido la que demanda *actividades formativas más prácticas y ajustadas a la realidad del centro al que pertenecen*.

Las actividades formativas referentes a Acción Tutorial se imparten con contenidos muy generales, que encuentran su aplicación en un aula ordinaria. Cuando se habla de Aulas Específicas, esos contenidos necesitan un ajuste y remodelación. El principal motivo es que el destinatario de esa Acción Tutorial es muy diferente al de las aulas ordinarias y, por lo tanto, necesita una tutorización también distinta. Pero además de intentar que se ajuste a la realidad que se vive en los contextos específicos, los tutores/as quieren una formación práctica, no una teórica. Aplicar la teoría expuesta puede ayudar en gran medida a su comprensión y posterior asimilación.

Pero, no debemos olvidarnos de otras propuestas de mejora que parten de los profesionales de la Educación como son: *una mayor profundización en las actividades formativas* realizadas para que no se queden en meras “pinceladas”, *elección de profesionales que estén especializados en la materia* y puedan garantizar un óptimo proceso de enseñanza-aprendizaje y, por último, *formación en otros campos* que tengan interrelación con el tema principal que estamos abordando. Respecto a este último deseo, son muchos esos temas complementarios a la Acción Tutorial que pueden darnos herramientas para situaciones complicadas que pueden acontecer fácilmente, trabajando con este alumnado tan especial y sus familias. A modo de ejemplo, Habilidades Sociales donde se destaque la empatía o la escucha o Habilidades en Inteligencia Emocional para detectar sentimientos y/o emociones y saber transmitirlos.

Resumen de la variable *Formación relacionada con la Acción Tutorial*

A pesar de que la Acción Tutorial es considerada una temática muy importante por la mayoría de los tutores/as encuestados, este profesorado reconoce tener carencias formativas sobre la misma. Y, cuando se trata de los docentes de Pedagogía Terapéutica que ejercen su función tutorial en aulas específicas en centros ordinarios o centros específicos, la tutorización cobra mayor importancia y debe ser tratada con distinción por las características peculiares de su alumnado. No se pueden semejar los contextos ordinarios a los específicos y, por lo tanto, tampoco puede impartirse la misma tutorización. Y, si tenemos en cuenta esta premisa sobre que la forma de tutorización no es similar, la formación que deben recibir los docentes también debe ser distinta.

Aproximadamente, sólo la mitad de los tutores/as recibieron formación específica para realizar esa función de tutorización, que es calificada únicamente de adecuada. Una formación que se realizó mayoritariamente en Centros Privados por la carencia de ofertas en el organismo público que tiene dicha competencia (CEP) una vez que ha comenzado su trayectoria profesional o durante sus años de estudiantes. A este déficit de actividades, se le añade la falta de tiempo y motivación para realizar las actividades formativas, siendo todos éstos, los motivos detectados por los que los docentes no se han podido formar sobre Acción Tutorial. Por consiguiente, las demandas de los profesionales de Pedagogía Terapéutica van en consonancia con esas carencias detectadas, dando prioridad a que se oferten un mayor número de actividades formativas relacionadas con la Acción Tutorial y que, lejos de ser generales, sean lo más ajustadas y prácticas al contexto tan específico en el que desarrollan su labor.

Otra de las variantes está vinculada al perfil del alumnado que atiende este profesorado. A continuación, se han analizado aspectos relativos a sus rasgos, capacidades y dificultades.

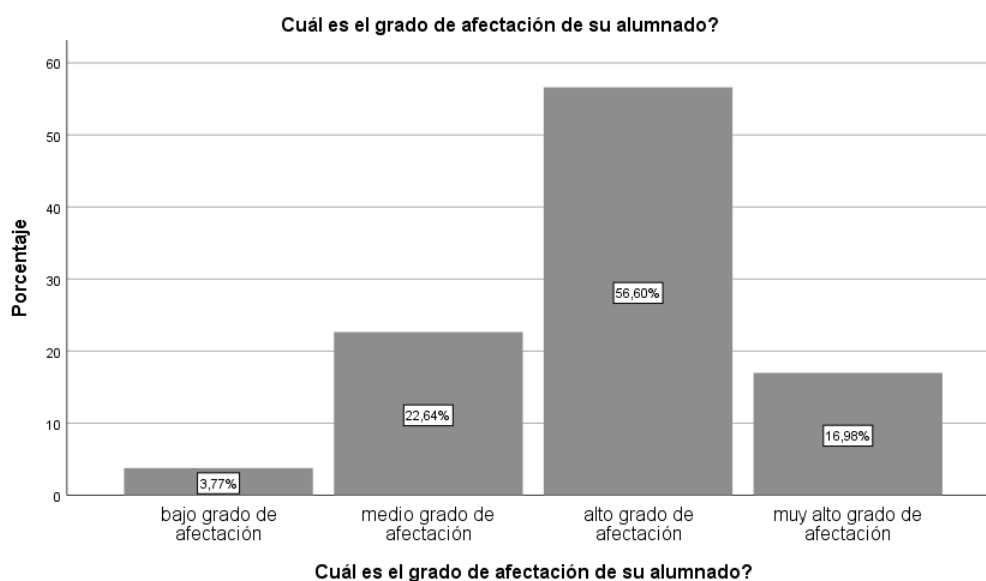
VARIABLES RELACIONADAS CON EL TIPO DE ALUMNADO QUE ATIENDEN

La formación que se demandaba anteriormente tiene la finalidad de enriquecer al docente para poder proporcionar la respuesta más adecuada al tipo de alumnado que tutoriza. Este alumnado tiene unas necesidades, así como unos rasgos que detallaremos a continuación, gracias a las preguntas efectuadas acerca del perfil de los mismos.

En primer lugar, el interrogante va enfocado a conocer el grado de afectación del alumnado de los tutores/as de las aulas específicas:

¿Cuál es el grado de afectación de su alumnado?

		Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
Válido	Bajo grado de afectación	2	3,8	3,8	3,8
	Medio grado de afectación	12	22,6	22,6	26,4
	Alto grado de afectación	30	56,6	56,6	83,0
	Muy alto grado de afectación	9	17,0	17,0	100,0
	Total	53	100,0	100,0	



Más de la mitad del alumnado escolarizado en las aulas específicas y centro específico de Educación Especial, un 56%, tiene un alto grado de afectación, seguido con un 22,6% por medio grado de afectación y, después, con un 17,0% por muy alto grado de afectación. Únicamente dos personas poseen un bajo grado.

Estos datos revelan las necesidades múltiples y severas que caracterizan al alumnado cuya escolarización responde a la modalidad C y D. Necesidades que, en

principio, y tal como está diseñado el actual Sistema Educativo, no podrían ser cubiertas en aulas ordinarias siguiendo las modalidades A o B.

Pero para intervenir sobre esas necesidades, habría que comenzar detectándolas.

¿Cómo detecta las necesidades de su alumnado?

		Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
Válido	Entrevistas	1	1,9	1,9	1,9
	Observación	10	18,9	18,9	20,8
	Informe de evaluación psicopedagógica	5	9,4	9,4	30,2
	Entrevista y observación	29	54,7	54,7	84,9
	Entrevistas, informes anteriores y observación	8	15,1	15,1	100,0
	Total	53	100,0	100,0	



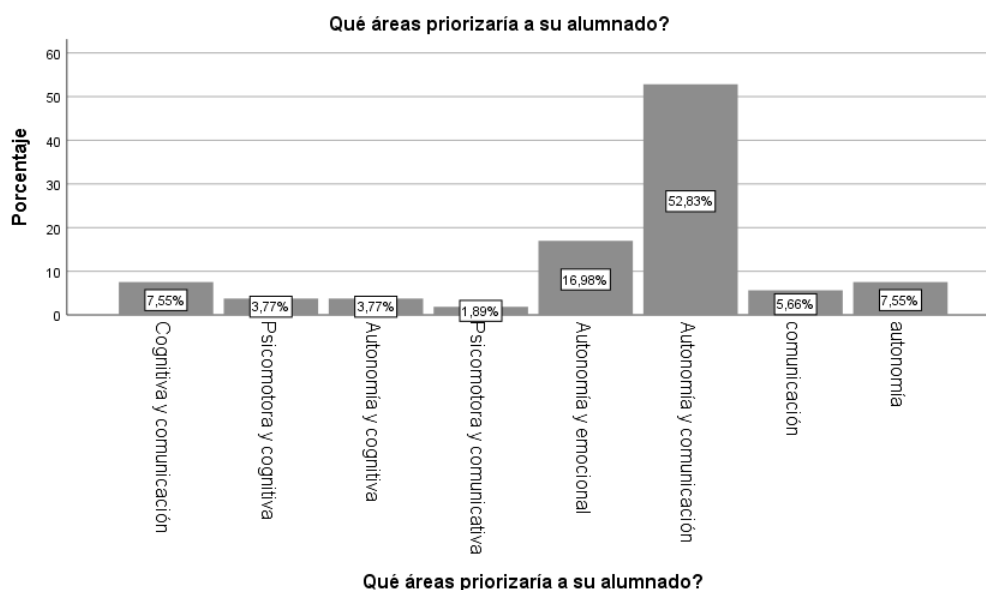
Se plantea a los tutores/as distintas opciones que recogen las técnicas más comunes para la detección de las necesidades del alumnado. Entre todas ellas, la mitad de los tutores/as se decantan por realizar dos técnicas paralelamente: entrevistas a

familiares y personas allegadas al niño/a y llevar a cabo una observación exhaustiva del sujeto protagonista del proceso de enseñanza y aprendizaje. Hay quienes utilizan únicamente las entrevistas, quienes se acogen al informe de evaluación psicopedagógico y quienes basan su intervención únicamente en la observación. Sin embargo, el uso de más de un instrumento puede esclarecer con una mayor nitidez los déficits del alumnado para planificar una ruta de intervención lo más ajustada posible.

Más adelante, una vez detectadas las necesidades gracias a las técnicas expuestas, se establece un orden prioritario para su atención. A continuación, comprobemos cuál es ese orden según la opinión de los tutores/as:

¿Qué áreas priorizaría a su alumnado?

		Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
Válido	Cognitiva y comunicación	4	7,5	7,5	7,5
	Psicomotora y cognitiva	2	3,8	3,8	11,3
	Autonomía y cognitiva	2	3,8	3,8	15,1
	Psicomotora y comunicativa	1	1,9	1,9	17,0
	Autonomía y emocional	9	17,0	17,0	34,0
	Autonomía y comunicación	28	52,8	52,8	86,8
	Comunicación	3	5,7	5,7	92,5
	Autonomía	4	7,5	7,5	100,0
	Total	53	100,0	100,0	



Según se puede comprobar en la tabla, por mayoría absoluta con un 52,8%, los tutores/as creen que hay dos áreas a las que se le debe dar una mayor importancia por encima de las demás: *la autonomía y la comunicación*. Los porcentajes del resto de las áreas están muy alejados de este resultado.

Todos los aspectos trabajables en un alumno/a deben tener una finalidad última que es conseguir la mayor autonomía posible para desenvolverse en la vida. Gracias a este planteamiento, se intenta ofrecer **calidad de vida** a la persona afectada, así como a sus familiares y allegados.

Era de esperar que se igualase la comunicación a esta área de la autonomía, ya que el poder comunicarse está muy ligado a adquirir una mayor independencia. Hoy por hoy, existen múltiples Sistemas Aumentativos y Alternativos de Comunicación (SAAC) que permiten establecer contacto con otras personas para poder realizar acciones básicas como son pedir, rechazar o expresar sentimientos.

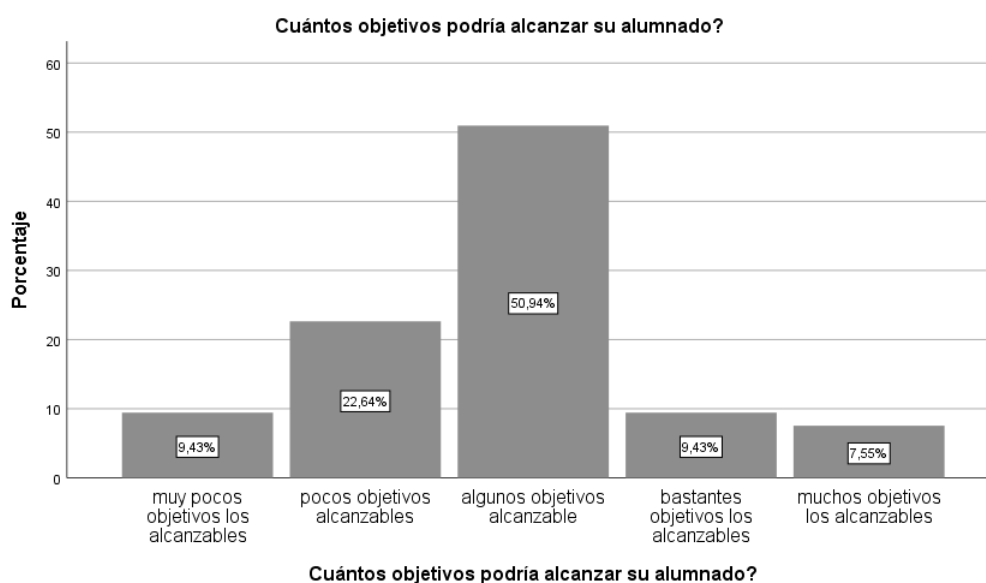
El trabajarles estos sistemas y otros aspectos relacionados con la autonomía (lavado de manos, autonomía a la hora de comer, etc.) no implica el dejar a un lado el fomento de otras competencias relacionadas con las demás áreas del desarrollo como pueden ser la cognitiva, la emocional o la psicomotora.

Se trata, pues, de realizar una intervención globalizada al individuo donde prime la comunicación y autonomía para adquirir la mayor independencia posible.

Tras la selección de las áreas a trabajar, cabe preguntarse cuántos objetivos podría alcanzar para así diseñar una programación real, totalmente acorde con el individuo.

¿Cuántos objetivos podría alcanzar su alumnado?

		Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
Válido	Muy pocos objetivos los alcanzables	5	9,4	9,4	9,4
	Pocos objetivos alcanzables	12	22,6	22,6	32,1
	algunos objetivos alcanzables	27	50,9	50,9	83,0
	Bastantes objetivos los alcanzables	5	9,4	9,4	92,5
	Muchos objetivos los alcanzables	4	7,5	7,5	100,0
	Total	53	100,0	100,0	



El 50,9% de los tutores/as piensan que su alumnado sólo podría alcanzar algunos objetivos de los que se propusieran. Seguidamente, el 22,6% opina que son pocos los objetivos alcanzables. Y llama la atención como sólo cuatro personas han apostado por la opción de “muchos objetivos los alcanzables”.

A priori, estos resultados nos hacen reflexionar sobre dos aspectos. Uno de ellos es si se está programando de forma real y ajustada, ya que si el tutor/a considera que son

muy pocos los objetivos alcanzables es que, a lo mejor, se están seleccionando objetivos inapropiados para las características de nuestro alumnado. Y, el segundo tema gira entorno a las expectativas de los tutores/as hacia su alumnado. Si las expectativas son bajas, quizás estamos coartando las posibilidades del alumno/a.

Por lo tanto, no es que no sean capaces de alcanzar ciertos objetivos, es que es probable que no se le está dando la oportunidad de intentarlo porque ya tengamos ciertos prejuicios y pensamientos negativos.

Resumen de la variable *Tipo de Alumnado que atienden*

El alumnado sobre el que recae la Acción Tutorial que ejercen los maestros/as de Pedagogía Terapéutica tiene un alto grado de afectación, con necesidades múltiples y variadas que son detectadas gracias a una observación exhaustiva de los tutores/as junto con entrevistas realizadas a todas las personas que rodean al alumno/a. Es tal el abanico de necesidades que poseen, que se requiere una priorización donde los primeros puestos lo ocupan la autonomía y la comunicación. De estas dos áreas, es fundamental reducir y, posteriormente, simplificar los objetivos por las dificultades del alumnado para alcanzarlos, según afirman los tutores/as.

Propuesta la intervención basada en esos objetivos, uno de los factores que puede o no propiciar su éxito es la relación que mantengan los tutores/as con los familiares del alumnado que atienden.

VARIABLES RELACIONADAS CON LA RELACIÓN ENTRE TUTORES/AS Y FAMILIARES

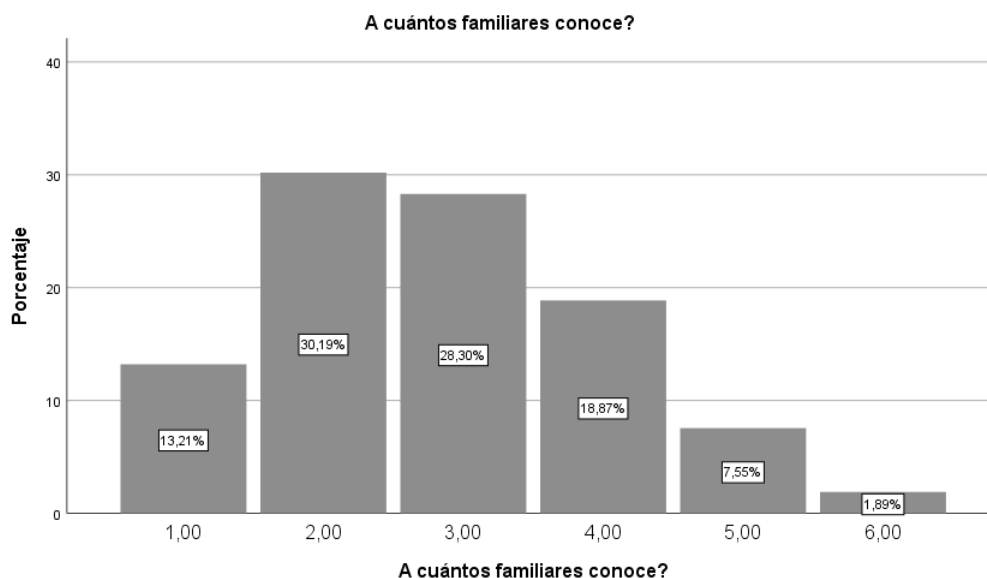
Como se ha podido apreciar en la variante anterior, el perfil de este alumnado no sigue el patrón de aquel escolarizado en las aulas ordinarias. El grado de afectación alto que posee imposibilita que la comunicación (en el estricto sentido de la palabra) entre tutor/a y alumnado exista. Por lo tanto, esta carencia debe ser suplantada por una comunicación con la madre/padre o tutor legal del niño/a, quien de manera directa recibe información de la jornada escolar.

Partiendo de esta base, nos adentramos en el tipo de relación que se establece entre los tutores/as y los familiares del alumnado que atienden.

En primer lugar, nos centramos en conocer el número de familiares que conocen:

¿A cuántos familiares conoce?

		Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
Válido	1,00	7	13,2	13,2	13,2
	2,00	16	30,2	30,2	43,4
	3,00	15	28,3	28,3	71,7
	4,00	10	18,9	18,9	90,6
	5,00	4	7,5	7,5	98,1
	6,00	1	1,9	1,9	100,0
	Total	53	100,0	100,0	



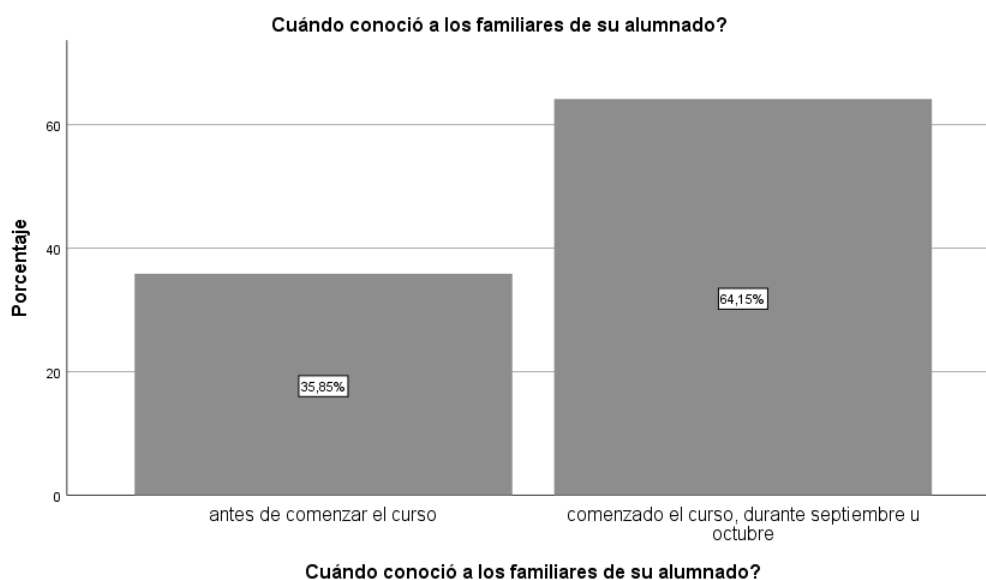
Los datos reflejan que los porcentajes están muy repartidos. Entre dos, tres o incluso, cuatro familiares de su alumnado suelen conocer los tutores/as. Pero, en algunos casos, son hasta cinco y seis las personas de su entorno que han llegado a conocer.

Por lo tanto, no se trata de una relación que se ciña estrictamente a los padres o tutores legales del niño/a, sino que se hace extensible a otros familiares con los que también se mantiene contacto. Esta relación establecida con bastantes personas del entorno favorece el intercambio de información, así como la implicación de los allegados en la educación del niño/a.

También, nos surge el interrogante sobre el momento de conocerse. Respecto a ese primer encuentro entre ambas partes, se recopilan los siguientes datos:

¿Cuándo conoció a los familiares de su alumnado?

	Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
Válido Antes de comenzar el curso	19	35,8	35,8	35,8
Comenzado el curso, Durante septiembre u octubre	34	64,2	64,2	100,0
Total	53	100,0	100,0	



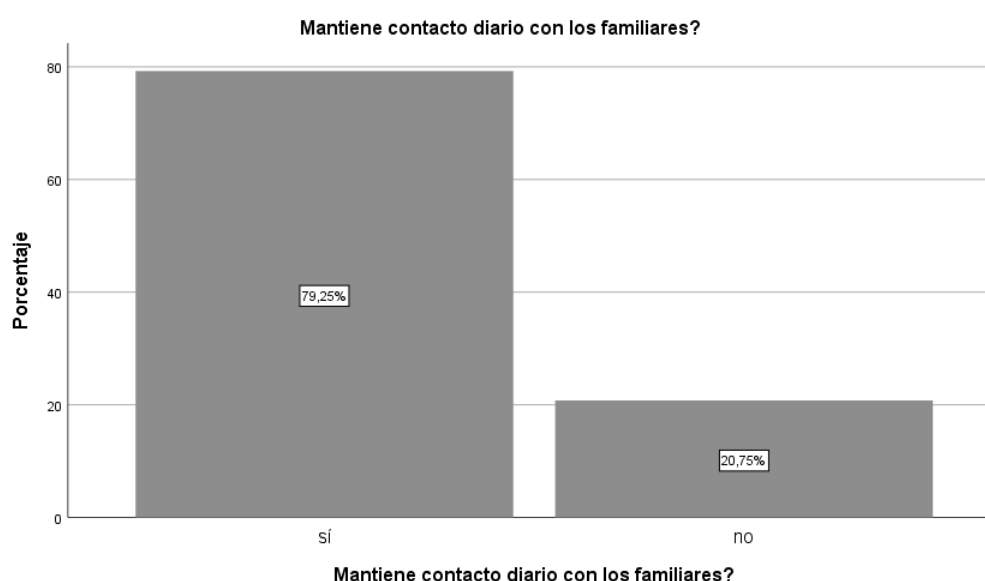
El 64% de los encuestados reconoce haber conocido a los familiares una vez comenzado el curso. En segundo lugar, con un 35,8%, esa relación se inicia antes de comenzar el curso.

A pesar de haber dado varias opciones más como son: a mediados de curso, finalizando el curso o todavía no ha tenido la oportunidad de conocerlos, ningún tutor/a las ha marcado. Con lo cual, los tutores/as ven esencial conocer a los familiares durante el primer periodo del curso escolar. Uno de los posibles motivos es que existe mucha información que proporcionar sobre aspectos relevantes como pueden ser la medicación del niño/a o sus rutinas en el baño, aspectos que no pueden posponerse para más avanzado el curso, por los peligros que podría conllevar no conocer esa información el primer día de curso.

Aunque al inicio de curso se hable de los temas más “delicados”, a lo largo del curso también la comunicación debe ser fluida. En la siguiente tabla se puede comprobar la fluidez de la misma:

¿Mantiene contacto diario con los familiares?

		Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
Válido	Sí	42	79,2	79,2	79,2
	No	11	20,8	20,8	100,0
	Total	53	100,0	100,0	



Gracias a este ítem analizado, podemos establecer un punto de inflexión entre las aulas ordinarias y las específicas. Según revela esta investigación, el 79,2% de los tutores/as de las aulas específicas mantienen un contacto diario con los familiares de su alumnado. Por lo tanto, ambas partes se enriquecen diariamente de la evolución del niño/a, llevándose un control minucioso del mismo.

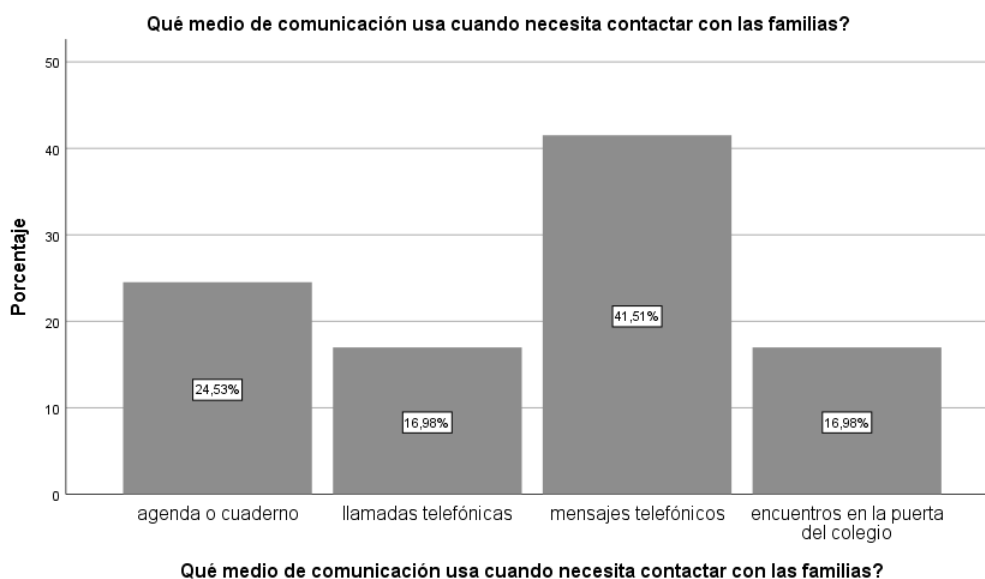
Esto es inviable en las aulas ordinarias donde la ratio del alumnado suele ser igual o superior a veinticinco niños/as. A pesar de ser poco factible, seguramente muchas familias agradecerían esa transmisión diaria de información. Pero, con alumnos/as sin necesidades graves y múltiples no llega a ser necesario ya que ellos mismos pueden proporcionar información sobre la jornada escolar. En cambio, el alumnado objeto de nuestra investigación carece de esas competencias para poder

relatar a sus familiares lo acontecido en la escuela. Por lo tanto, aunque pueda parecer excesivo ese contacto diario, es totalmente necesario.

Pero, ¿qué medio se usa para mantener el contacto? Analicemos los más usados por nuestros tutores/as:

¿Qué medio de comunicación usa cuando necesita contactar con las familias?

		Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
Válido	Agenda o cuaderno	13	24,5	24,5	24,5
	LLlamadas telefónicas	9	17,0	17,0	41,5
	Mensajes telefónicos	22	41,5	41,5	83,0
	Encuentros en la puerta del colegio	9	17,0	17,0	100,0
	Total	53	100,0	100,0	



En primer lugar, los tutores/as hacen uso de mensajes telefónicos, escritos o a través de audios, para contactar con los familiares con un 41,5%. En segundo lugar, a través de la agenda o cuaderno con un 24,5% y, por último, con el mismo porcentaje de un 17,0% están las llamadas telefónicas y los encuentros en la puerta del colegio.

Todos estos porcentajes manifiestan como el uso del teléfono móvil ha superado con creces el uso de otros medios tradicionales como son las conversaciones mantenidas

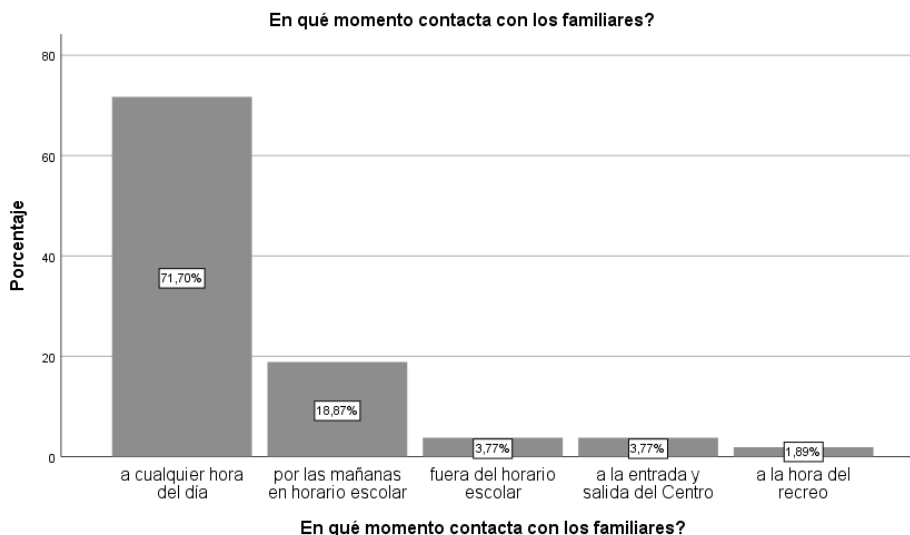
en la puerta del colegio aprovechando las entradas y salidas del alumnado o el uso de un cuaderno de ida y venida en el que se anotan los hechos más relevantes.

Por otra parte, de manera implícita se puede leer que la relación entre tutores/as y familiares ha alcanzado tal grado de confianza que los docentes han accedido a que los familiares tengan sus teléfonos personales.

La posesión del teléfono personal de los docentes puede dar pie al uso del mismo fuera de la jornada escolar. Detallemos, a continuación, los momentos en que suelen usarlo:

¿En qué momento contacta con los familiares?

		Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
Válido	A cualquier hora del día	38	71,7	71,7	71,7
	Por las mañanas en horario escolar	10	18,9	18,9	90,6
	Fuera del horario escolar	2	3,8	3,8	94,3
	A la entrada y salida del Centro	2	3,8	3,8	98,1
	A la hora del recreo	1	1,9	1,9	100,0
	Total	53	100,0	100,0	



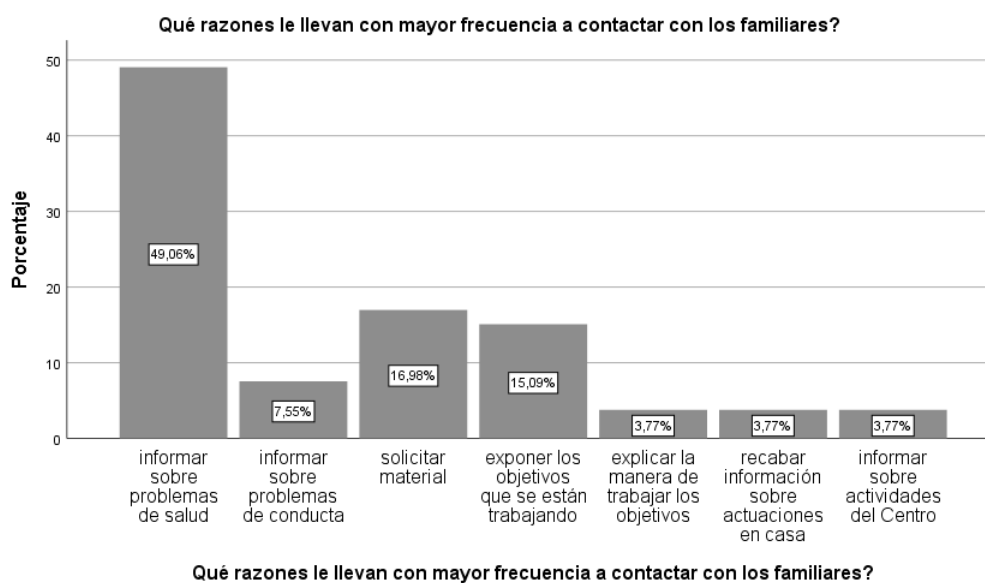
Efectivamente se corrobora esa suposición del uso del teléfono a cualquier hora del día con el porcentaje alcanzado de 71,7%, desmarcándose del resto de las opciones disponibles. Hay dos motivos que pueden respaldar el que se actúe de esta manera. El primero es la confianza entre los implicados. Los familiares saben que sus llamadas van

a ser siempre bien recibidas por lo que no tienen en cuenta el horario. Y, por otra parte, con este alumnado a veces surgen imprevistos urgentes, por ejemplo, relacionados con la salud, que deben ser comunicados de inmediato.

Este motivo último viene recogido en la siguiente tabla, la cual plasma el análisis de las causas por las que contactan los tutores/as con los familiares:

¿Qué razones le llevan con mayor frecuencia a contactar con los familiares?

		Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
Válido	Informar sobre problemas de salud	26	49,1	49,1	49,1
	Informar sobre problemas de conducta	4	7,5	7,5	56,6
	Solicitar material	9	17,0	17,0	73,6
	Exponer los objetivos que se están trabajando	8	15,1	15,1	88,7
	Explicar la manera de trabajar los objetivos	2	3,8	3,8	92,5
	Recabar información sobre actuaciones en casa	2	3,8	3,8	96,2
	Informar sobre actividades del Centro	2	3,8	3,8	100,0
	Total	53	100,0	100,0	



Las razones que les lleva a los tutores/as a ponerse en contacto con familiares son muchas y muy variadas, pero existe una que prevalece sobre las demás: *informar sobre problemas de salud del niño/a* con un 49,1%. Como se ha estado comentado anteriormente, estos alumnos/as son vulnerables a padecer enfermedades o algún percance. Todos los que rodean y entablan contacto con el niño/a deben ser conocedores/as de esta situación de riesgo lo antes posible.

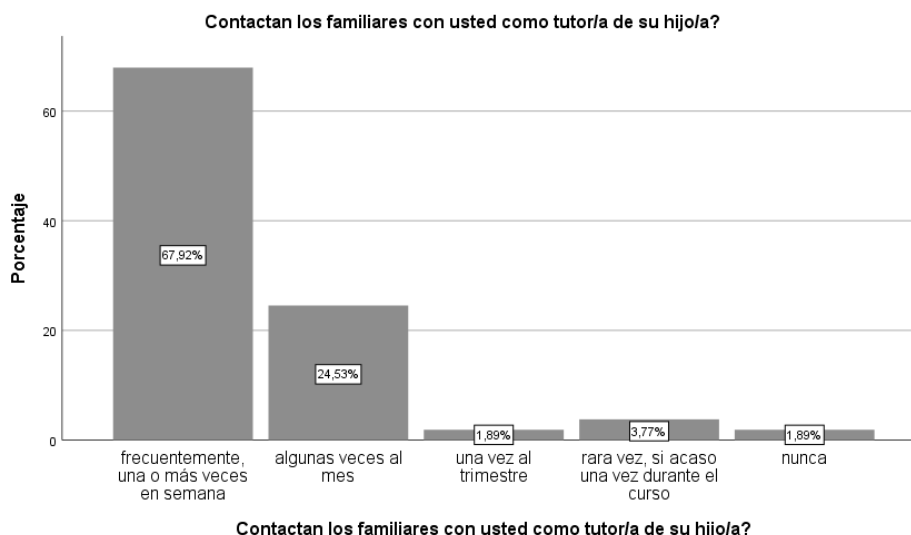
Además, los tutores/as localizan a los familiares para *solicitar material* (17,0%), *exponer los objetivos que se están trabajando* (15,1%), *informar sobre problemas de conducta* (7,5%), *informar sobre actividades del centro* (3,8%), *recabar información sobre actuaciones en casa* (3,8%) o *explicar la manera de trabajar los objetivos* (3,8%). De todos estos porcentajes, nos llama la atención los bajos datos que se le han otorgado a *recabar información sobre actuaciones en casa* y a *explicar la manera de trabajar los objetivos*. Es destacable que ambas acciones que están interrelacionadas, sean valoradas de forma tan baja y es que son muchas las consecuencias que pueden derivar de una incorrecta intervención en sus hogares.

El hecho de no informar sobre actuaciones en casa ni exponer la manera de trabajar objetivos en el contexto del hogar dificultan en gran medida la coordinación que debe establecerse entre ambos sectores (docentes y familiares). Sobre el tema de la coordinación, se podrá profundizar más adelante cuando estudiemos sus variantes.

Lo que cabe plantearse ahora es la posibilidad de que exista reciprocidad y esta iniciativa de contacto parta también de los familiares.

¿Contactan los familiares con usted como tutor/a de su hijo/a?

		Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
Válido	Frecuentemente, una o más veces en semana	36	67,9	67,9	67,9
	Algunas veces al mes	13	24,5	24,5	92,5
	Una vez al trimestre	1	1,9	1,9	94,3
	Rara vez, si acaso una vez durante el curso	2	3,8	3,8	98,1
	Nunca	1	1,9	1,9	100,0
	Total	53	100,0	100,0	



Y la respuesta es sí, existe reciprocidad en cuanto a contacto se refiere. Los familiares tienen la iniciativa frecuentemente, como una o más veces en semana, con un 67,9%. Prácticamente son casi inexistentes las familias que rara vez o nunca intentan contactar con los tutores/as de sus hijos/as.

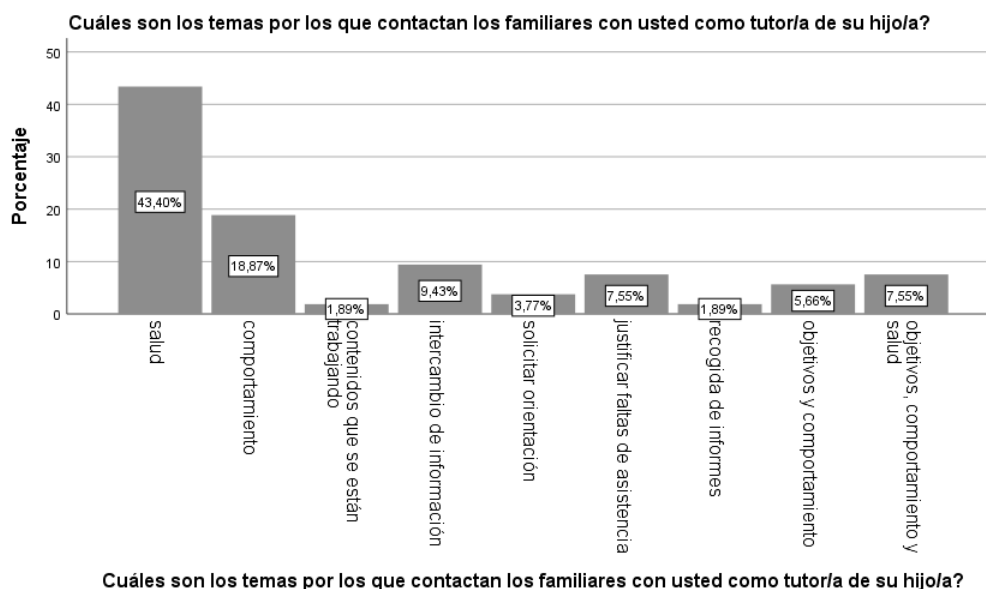
Ambas partes demuestran preocupación e interés por mantener contacto y así fomentar la relación entre ellos, lo que va en beneficio del niño/a.

En este punto, cabe preguntarse por los motivos que empujan a los familiares a querer ponerse en contacto con el tutor/a.

¿Cuáles son los temas por los que contactan los familiares con usted como tutor/a de su hijo/a?

		Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
Válido	Salud	23	43,4	43,4	43,4
	Comportamiento	10	18,9	18,9	62,3
	Contenidos que se están trabajando	1	1,9	1,9	64,2
	Intercambio de información	5	9,4	9,4	73,6
	Solicitar orientación	2	3,8	3,8	77,4
	Justificar faltas de asistencia	4	7,5	7,5	84,9
	Recogida de informes	1	1,9	1,9	86,8
	Objetivos y comportamiento	3	5,7	5,7	92,5

Objetivos, comportamiento y salud	4	7,5	7,5	100,0
Total	53	100,0	100,0	



El motivo principal por parte de los familiares es por temas relacionados con la salud del niño/a, con un 43,4%. Como pudimos comprobar al analizar los motivos de los tutores/as, el porcentaje más alto vuelve a recaer en los temas de salud. La mayoría de estos niños/as tienen distintas patologías y padecen dolencias, crisis epilépticas, convulsiones, etc. Este cuadro clínico reclama una atención especializada y constante.

Y siguiendo con la comparativa, es significativo cómo el tema conductual es también un asunto preocupante para los familiares, colocando en niveles inferiores otros temas relativos a la programación o posibles orientaciones a la hora de intervenir. Estos temas considerados secundarios para las familias pueden influir directamente en la coordinación entre tutores/as-familiares, por lo que habría que enfatizar su importancia.

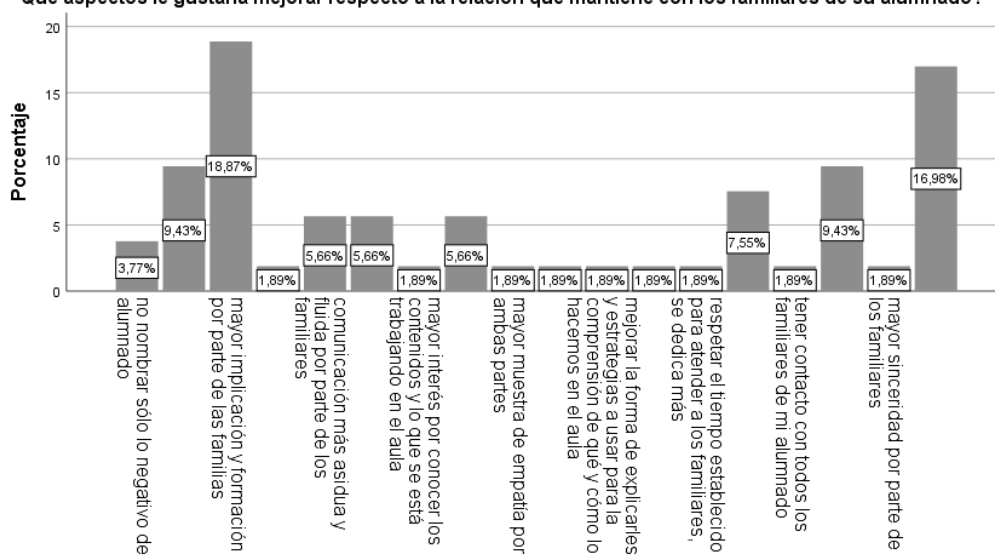
Para concluir este bloque de variantes acerca de la relación, se invita a los tutores/as a proponer aspectos mejorables. De esa reflexión se extrae la siguiente tabla:

¿Qué aspectos le gustaría mejorar respecto a la relación que mantiene con los familiares de su alumnado?

		Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
Válido	No nombrar sólo lo negativo del alumnado	2	3,8	3,8	3,8
	Mayor coordinación con pautas de intervención conjuntas	5	9,4	9,4	13,2
	Mayor implicación y formación por parte de las familias	10	18,9	18,9	32,1
	Uso de plataformas virtuales para mantener el contacto	1	1,9	1,9	34,0
	Comunicación más asidua y fluida por parte de los familiares	3	5,7	5,7	39,6
	Mayor participación en actividades del aula	3	5,7	5,7	45,3
	Mayor interés por conocer los contenidos y lo que se está trabajando en el aula	1	1,9	1,9	47,2
	Mayor motivación para que no desistan generalizando contenido en el hogar	3	5,7	5,7	52,8
	Mayor muestra de empatía por ambas partes	1	1,9	1,9	54,7
	Recibir por parte de los familiares más información sobre actuaciones en casa y cambios que conciernen al alumno/a	1	1,9	1,9	56,6
	Mejorar la forma de explicarles y estrategias a usar para la comprensión de qué y cómo lo hacemos en el aula	1	1,9	1,9	58,5

Saber orientar y formar a las familias sobre cómo intervenir con sus hijos/as	1	1,9	1,9	60,4
Respetar el tiempo establecido para atender a los familiares, se dedica más	1	1,9	1,9	62,3
Mayor iniciativa para trabajar conjuntamente los contenidos	4	7,5	7,5	69,8
Tener contacto con todos los familiares de mi alumnado	1	1,9	1,9	71,7
Ver a los familiares en persona	5	9,4	9,4	81,1
Mayor sinceridad por parte de los familiares	1	1,9	1,9	83,0
No quiero mejorar nada	9	17,0	17,0	100,0
Total	53	100,0	100,0	

Qué aspectos le gustaría mejorar respecto a la relación que mantiene con los familiares de su alumnado?



Respecto a los aspectos que a los tutores/as les gustaría mejorar en cuanto a la relación que mantienen con los familiares de su alumnado no todos coinciden en señalar

las mismas propuestas. Entre todas, cabe destacar la solicitud de una mayor implicación y formación por parte de las familias con el porcentaje más alto, un 18,87%.

Además, hay varias propuestas que apuntan hacia la misma dirección: la coordinación. Algunas de ellas son: *mayor iniciativa para trabajar conjuntamente contenidos, mayor coordinación con pautas de intervención conjunta y comunicación más asidua y fluida por parte de los familiares*. En el bloque de variantes sobre coordinación, volverán a resurgir algunas de estas propuestas que explicaremos con un mayor detenimiento.

También es significativo que hay un 17% que no cree necesario mejorar nada en la relación que mantiene con los tutores/as. Están satisfecho con la relación que han creado y consideran que no hay ningún aspecto susceptible de cambio.

Y, son destacables otras respuestas que han alcanzado un porcentaje bajo, pero no por ello dejan de ser relevantes. Se trata de respuestas que hacen referencia a valores como la sinceridad, la empatía, positividad o interés que deben estar presente en las relaciones personales.

Resumen de la variable *Relación entre Tutores/as-Familiares*

La relación entre tutores/as de aulas específicas y sus familiares no es una relación tradicional entre docentes y familiares. Esta relación no se ciñe únicamente a los progenitores del niño/a, sino que se hace extensible a otros familiares como hermanos/as, abuelos/as, tíos/as, etc. La primera toma de contacto suele establecerse en muchos casos antes de comenzar el curso o justo en los primeros días.

Se puede calificar como estrecha y cercana, casi familiar. Además, mantienen una comunicación fluida, prácticamente a diario, principalmente, a través de la aplicación *WhatsApp* y en cualquier momento del día. Una manera de proceder que sería inviable en un Aula Ordinaria, con el volumen de alumnos/as que tienen.

Los motivos por los que mantiene este contacto son principalmente por temas de salud, aunque también se debe a problemas de conducta, para informar sobre la evolución del niño/a o requerir material. Por su parte, los familiares también toman la iniciativa y se ponen en contacto para básicamente lo mismo.

Suele ser una relación tan buena, que muchos tutores/as no consideran que haya que mejorar ningún aspecto. Sin embargo, otros sí apuntan a aspectos mejorables que no están relacionados con su persona, sino que señalan a los familiares. En cierto modo, les recrimina una mayor implicación o formación para atender las necesidades de su hijo/a.

En las tutorías presenciales se puede aprovechar para informar y/u orientar a familiares sobre la intervención más adecuada que debe recibir su hijo/a. Pero, este no es el único fin de esos encuentros, veamos algunos otros interesantes.

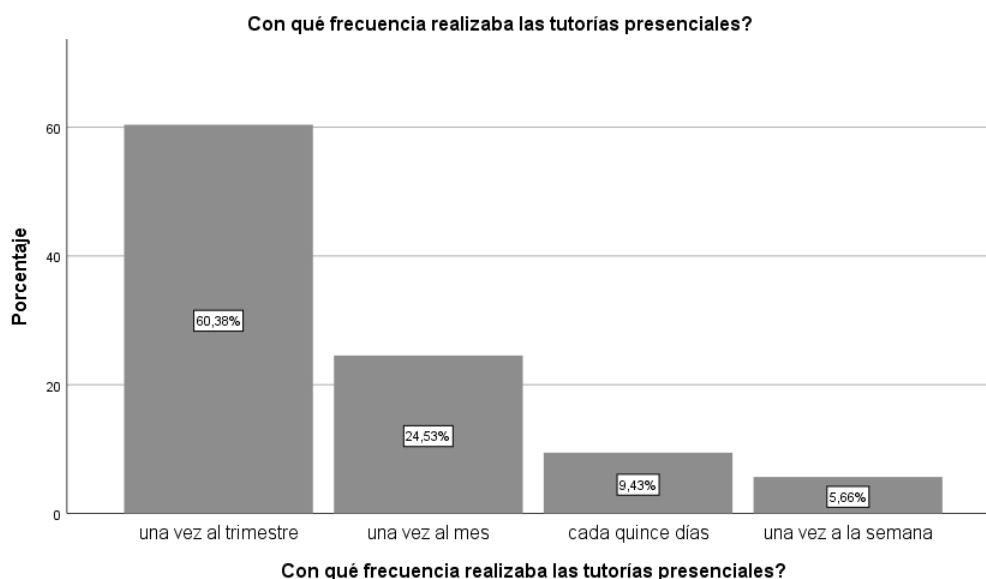
VARIABLES SOBRE TUTORÍAS PRESENCIALES

Uno de los momentos en los que se intensifica la relación entre tutores/as-familiares es en las tutorías presenciales. Durante las mismas, la Acción Tutorial adquiere su significado máximo. Es tal el papel relevante que juegan, que vamos a analizar ciertos aspectos de estos encuentros.

En primer lugar, la frecuencia con la que se realizan en las aulas específicas: Las tutorías presenciales se llevan a cabo una vez al trimestre, según porcentaje del 60,4% de los encuestados, seguidas por una vez al mes por un 24,5%.

¿Con qué frecuencia realizaba las tutorías presenciales?

		Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
Válido	Una vez al trimestre	32	60,4	60,4	60,4
	Una vez al mes	13	24,5	24,5	84,9
	Cada quince días	5	9,4	9,4	94,3
	Una vez a la semana	3	5,7	5,7	100,0
	Total	53	100,0	100,0	



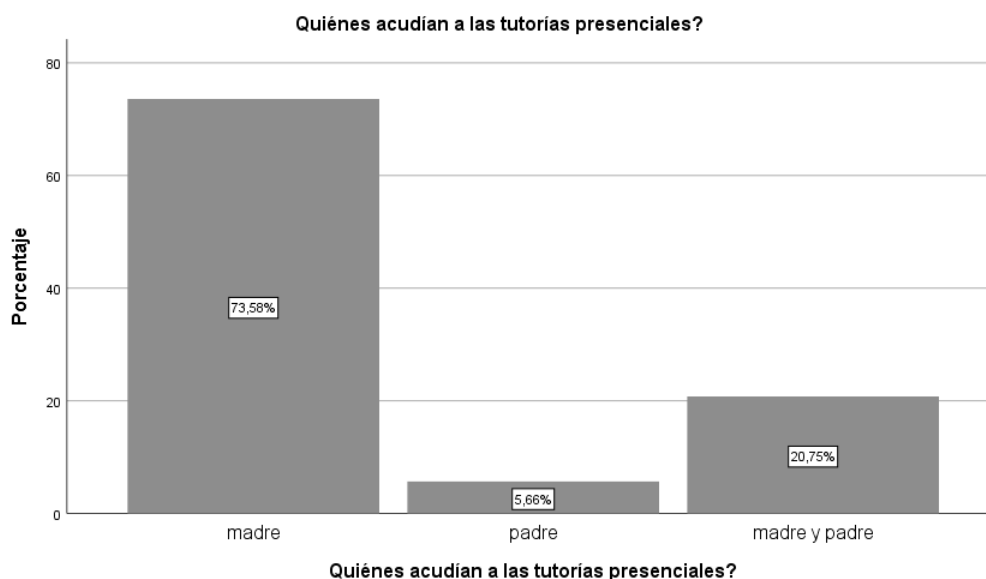
Las tutorías presenciales realizadas una vez al trimestre obtienen un porcentaje de un 60,4%. Con esta frecuencia se suelen realizar en las aulas ordinarias, por lo tanto, un porcentaje alto sigue el mismo patrón.

El otro casi 40% de los encuestados reconoce hacerlas con más asiduidad, desde una vez al mes por un 24,5%, quincenalmente por un 9,4% o, incluso, una vez a la semana por un 5,7%. Es impensable que en las aulas ordinarias se llevara a cabo un régimen de tutorías presenciales superior a una vez al trimestre. Por consiguiente, aquí radica una de las mayores diferencias que propicia una mayor relación con las familias y un mejor seguimiento del alumno/a.

A continuación, vamos a indagar sobre los familiares que acuden a las tutorías:

¿Quiénes acudían a las tutorías presenciales?

		Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
Válido	Madre	39	73,6	73,6	73,6
	Padre	3	5,7	5,7	79,2
	madre y padre	11	20,8	20,8	100,0
	Total	53	100,0	100,0	



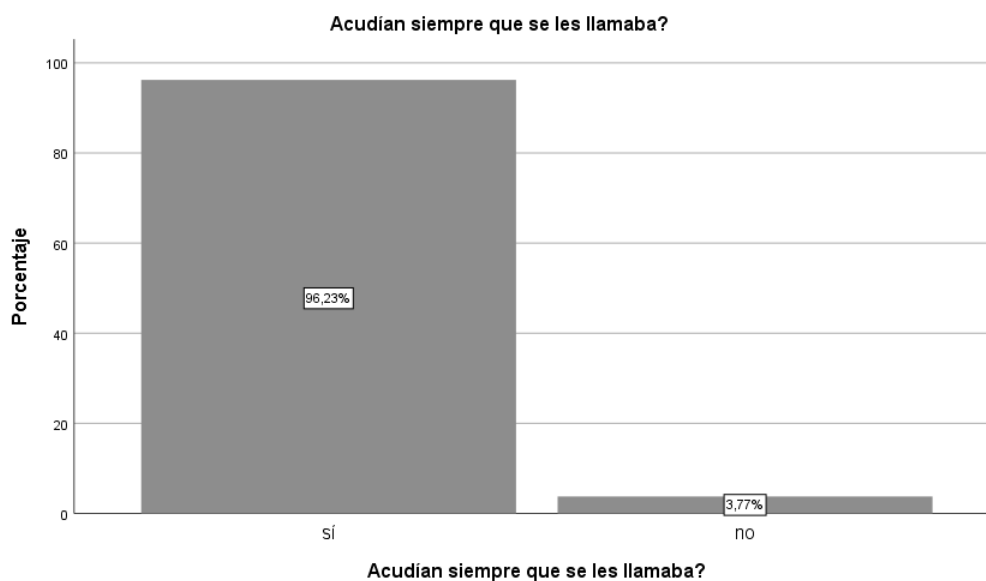
A las tutorías presenciales acuden principalmente las madres con un 73,6% o, en segundo lugar, las madres junto con los padres por un 20,8%. En muy pocas ocasiones, tan sólo un 5,7%, acuden los padres solos.

Aunque, hoy por hoy la educación de los hijos/as es una tarea compartida entre ambos cónyuges, sigue habiendo una tendencia a que sean las madres las que estén más presentes en la escuela.

Pero, comprobemos si hay una buena disposición a acudir cuando se les cita:

¿Acudían siempre que se les llamaba?

		Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
Válido	Sí	51	96,2	96,2	96,2
	No	2	3,8	3,8	100,0
	Total	53	100,0	100,0	

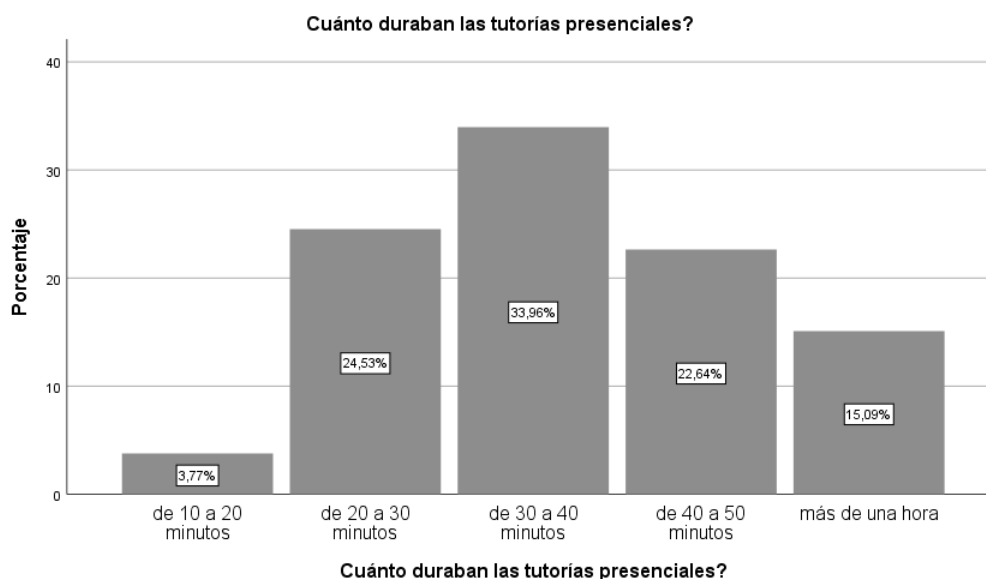


Prácticamente, el total de los tutores/as encuestados reconoce que los familiares acuden siempre que se les llama para llevar a cabo una tutoría con ellos. Hay una disposición absoluta que favorece el proceso de enseñanza-aprendizaje del niño/a.

Y cabe preguntarse cuánto tiempo se prolongan esas tutorías. La contestación está recogida en la siguiente tabla:

¿Cuánto duraban las tutorías presenciales?

		Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
Válido	De 10 a 20 minutos	2	3,8	3,8	3,8
	De 20 a 30 minutos	13	24,5	24,5	28,3
	De 30 a 40 minutos	18	34,0	34,0	62,3
	De 40 a 50 minutos	12	22,6	22,6	84,9
	Más de una hora	8	15,1	15,1	100,0
	Total	53	100,0	100,0	



Las tutorías presenciales suelen durar desde 20 minutos hasta 50 minutos, estando muy repartidas las respuestas a lo largo de esa franja horaria. Son minoritarias las respuestas correspondientes a la franja de 10 a 20 minutos. En contraposición, existen varias tutoras que alargan las tutorías hasta más de una hora.

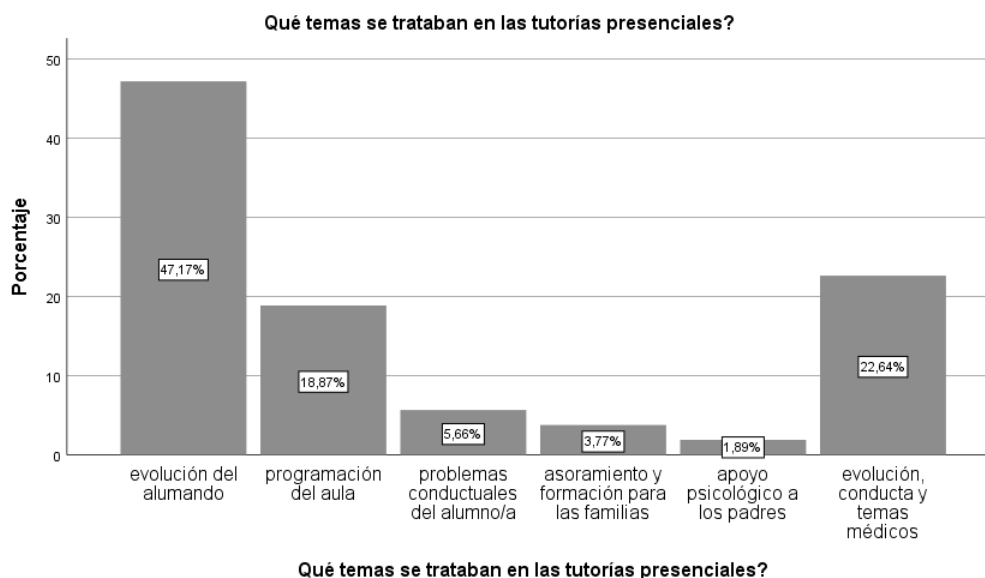
Si tenemos en cuenta que hay tutores/as que realizan tutorías semanalmente (como ha revelado la tabla anterior) y con una duración de más de una hora, podemos hacernos una idea de la gran dedicación de estos docentes a sus alumnos/as y familiares de los mismos. Una entrega que parte del propio docente, sin recompensa material, pero sí personal.

En esas largas tutorías presenciales son muchos y muy variados los temas que se tratan. Veamos en la siguiente tabla los nombrados por los tutores/as:

¿Qué temas se trataban en las tutorías presenciales?

	Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
Válido Evolución del alumnado	25	47,2	47,2	47,2
Programación del aula	10	18,9	18,9	66,0
Problemas conductuales del alumno/a	3	5,7	5,7	71,7
Asesoramiento y formación para las familias	2	3,8	3,8	75,5

Apoyo psicológico a los padres	1	1,9	1,9	77,4
Evolución, conducta y temas médicos	12	22,6	22,6	100,0
Total	53	100,0	100,0	



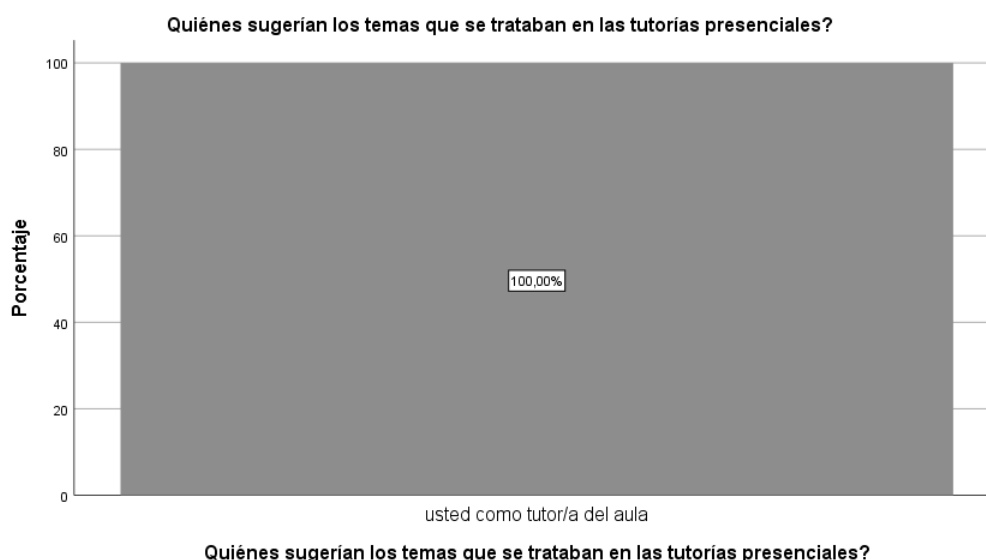
Los temas a tratar en las tutorías presenciales son diversos, pero casi la mayoría de los tutores/as encuestados reconocen hablar principalmente de *la evolución del alumno/a* con un 47,2%. En segundo lugar, hay quienes tratan la evolución, pero también a la par con un 22,6%, *temas de conducta y médicos*. Este porcentaje es seguido por *la programación del aula* con un 18,9%.

Son destacables otros temas que afloran en las conversaciones de las tutorías como son: *apoyo psicológico a los padres* o *asesoramiento y formación para las familias*. Son pocos los tutores/as que han añadido estos temas, aunque nos aventuramos a pensar que tienen una mayor relevancia en los cuestionarios de las familias, más del que se le ha dado en estos cuestionarios realizados por los docentes.

Los temas pueden ser sugeridos por el tutor/a o por los familiares. La siguiente tabla responde a esta cuestión:

¿Quiénes sugerían los temas que se trataban en las tutorías presenciales?

		Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
Válido	usted como tutor/a del aula	53	100,0	100,0	100,0



Los temas expuestos en las tutorías presenciales son siempre sugeridos por el tutor/a con un 100% de respuestas que lo avalan. A pesar de que a priori parece lógico que sea el tutor/a, sería recomendable que los padres y madres adquirieran un papel más relevante expresando aquellos temas que más les inquietan o preocupan. De esta manera, las dos partes participarían por igual y se entendería más como un intercambio de ideas, propuestas y sugerencias. Un feedback que enriquecería en gran medida.

Seguidamente, vamos a analizar si estos temas son planificados con anterioridad o no:

¿Los temas a tratar los trae planificados de antemano?

		Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
Válido	Sí	51	96,2	96,2	96,2
	No	2	3,8	3,8	100,0
	Total	53	100,0	100,0	

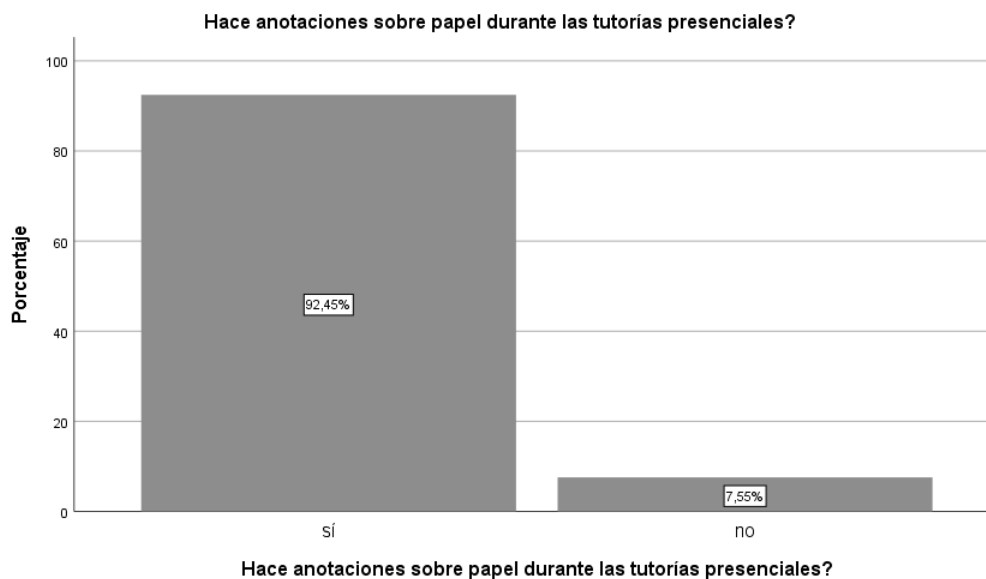


Los temas los traen planificados de antemano el 96,2% de los tutores/as encuestados, quedando reducido a un 3,8% aquellos que improvisan en las tutorías presenciales. Esa planificación, a nuestro entender necesaria, puede garantizar un orden durante las tutorías presenciales. Y, además, se asegura uno/a de que no se queda ningún tema sin exponer.

Esa planificación está recogida en un documento, pero es susceptible de modificaciones a medida que van transcurriendo las tutorías. Así, veamos si se hacen anotaciones durante las tutorías:

¿Hace anotaciones sobre papel durante las tutorías presenciales?

		Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
Válido	Sí	49	92,5	92,5	92,5
	No	4	7,5	7,5	100,0
	Total	53	100,0	100,0	

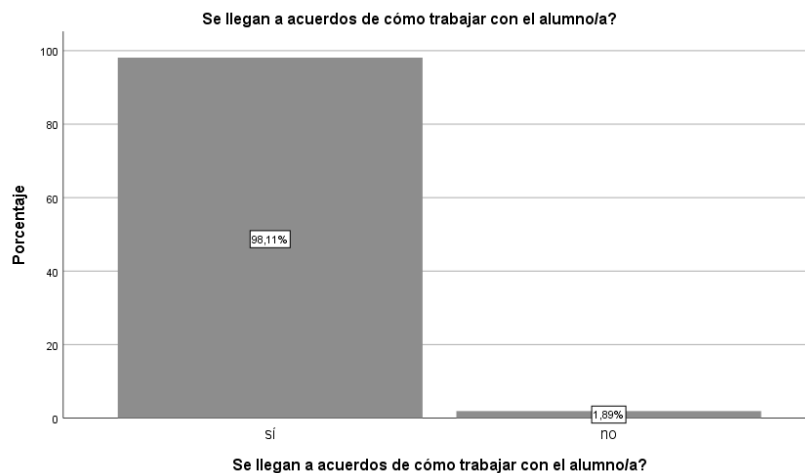


Prácticamente todos los tutores/as hacen anotaciones sobre papel durante las tutorías presenciales, únicamente cuatro tutores/as reconocen no hacerlo. Esos apuntes denotan interés por retener lo dicho durante el encuentro. Es una actitud abierta y receptiva ante posibles sugerencias y propuestas.

Una vez realizadas las sugerencias, nos preguntamos si al final se llegan a acuerdos por ambas partes. Para ello, se ha realizado esa pregunta obteniendo los siguientes resultados:

¿Se llegan a acuerdos de cómo trabajar con el alumno/a?

		Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
Válido	Sí	52	98,1	98,1	98,1
	No	1	1,9	1,9	100,0
	Total	53	100,0	100,0	

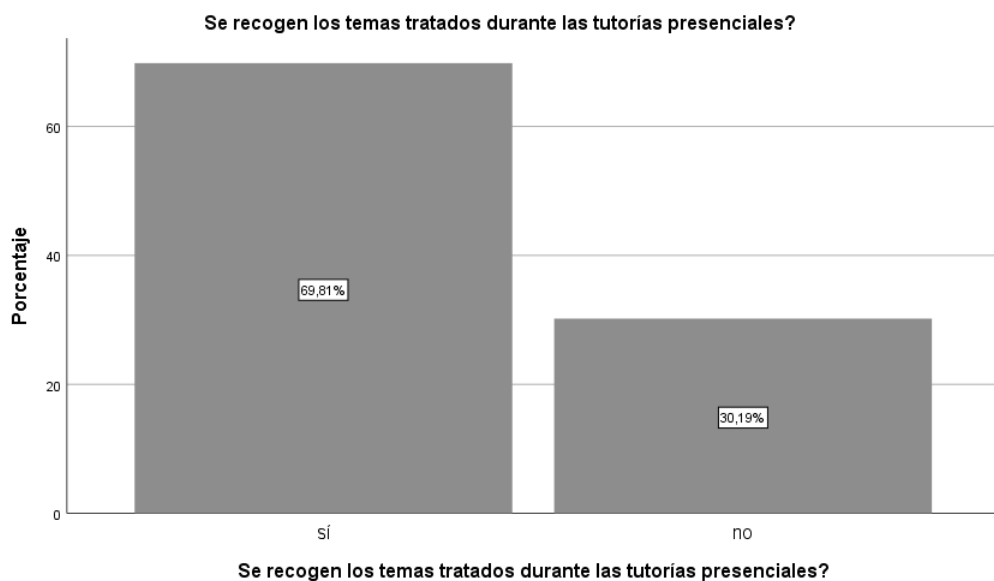


De nuevo, una mayoría absoluta, el 98,1% reconoce llegar a acuerdos de cómo trabajar con el alumno/a con sus familiares durante las tutorías presenciales. Este dato es muy revelador porque manifiesta entendimiento, comprensión y buena actitud de escucha por las partes implicadas. Llegar a acuerdos es un gran paso para que exista coordinación y, por este motivo, es un dato muy positivo que prácticamente todos los tutores/as admitan alcanzarlos.

Esos acuerdos adoptados pueden o no estar registrados de manera formal. Comprobemos si ese trámite se efectúa:

¿Se recogen los temas tratados durante las tutorías presenciales?

		Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
Válido	Sí	37	69,8	69,8	69,8
	No	16	30,2	30,2	100,0
	Total	53	100,0	100,0	

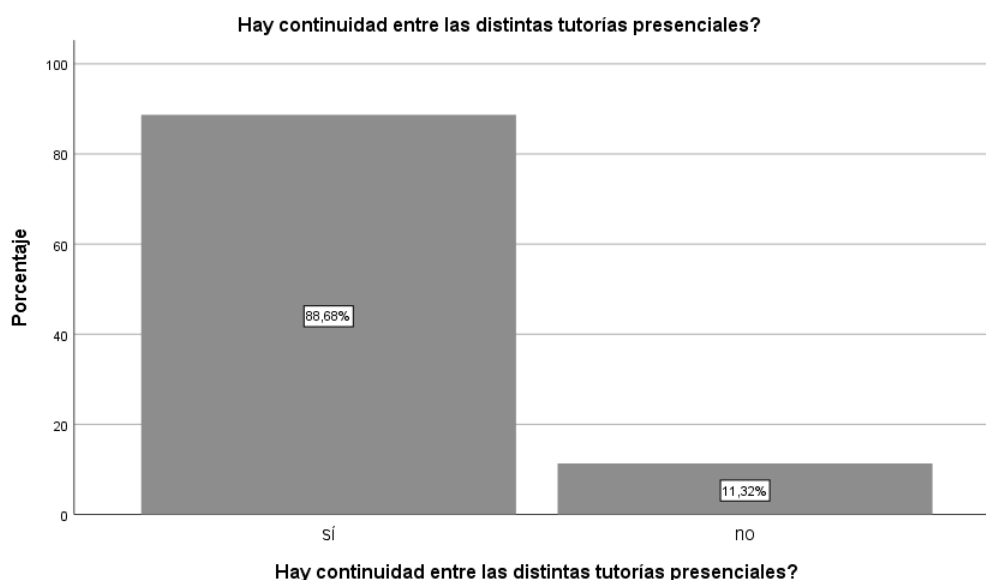


Un 69,8% de los encuestados afirma recoger los temas tratados durante las tutorías presenciales para dejarlos plasmados por escrito. Lo que es también un buen dato, ya que la creación de un acta que contenga los puntos tratados en cada reunión permite que haya continuidad entre tutorías.

Y ese es el ítem de nuestro próximo análisis: si existe continuidad entre las distintas tutorías.

¿Hay continuidad entre las distintas tutorías presenciales?

		Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
Válido	Sí	47	88,7	88,7	88,7
	No	6	11,3	11,3	100,0
	Total	53	100,0	100,0	



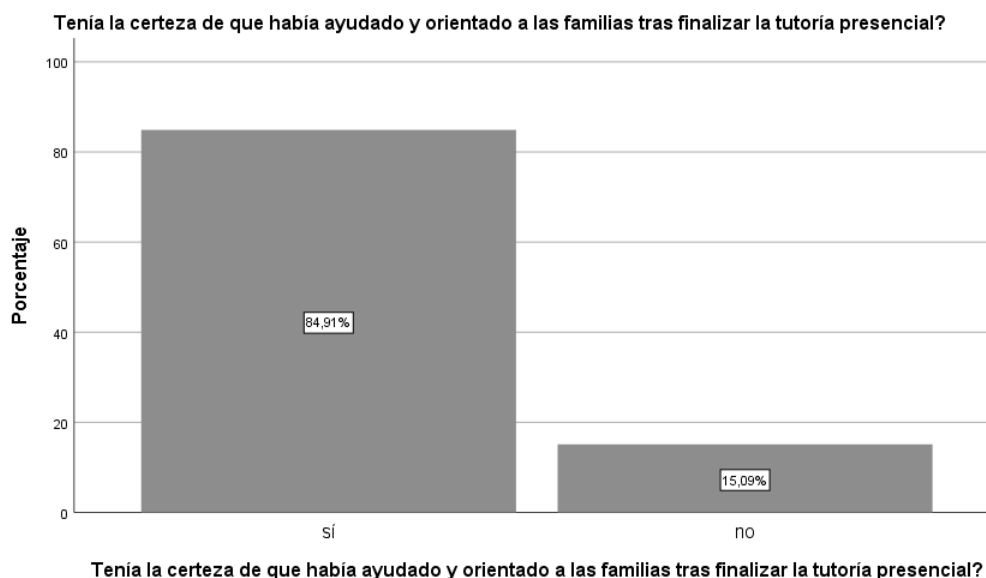
Según las respuestas de los tutores/as, sí existe continuidad entre las distintas tutorías presenciales respondiendo un 88,7% de los encuestados de manera afirmativa. Lo cual confirma la utilidad de que se registre de forma oficial lo hablado durante las tutorías.

Tras finalizar las tutorías presenciales, queremos saber si los tutores/as se han asegurado de que las tutorías han dado el resultado esperado que, en principio, es el de ayudar y orientar a los familiares.

Los resultados sobre este aspecto son los siguientes:

¿Tenía la certeza de que había ayudado y orientado a las familias tras finalizar la tutoría presencial?

		Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
Válido	sí	45	84,9	84,9	84,9
	no	8	15,1	15,1	100,0
	Total	53	100,0	100,0	



Tras la tutoría presencial, los tutores/as tienen la certeza de haber ayudado y orientado a las familias en un 84,9% de los casos. Los tutores/as han percibido que los familiares han salido satisfechos del encuentro, entendiendo todo lo expuesto y con pautas y acuerdos para seguir avanzando en el progreso del niño/a.

Resumen de la variable *Tutorías Presenciales*

La mitad de los tutores/as suelen realizar las tutorías presenciales una vez al trimestre, pero la otra mitad las hace con mucha más asiduidad. A esas reuniones acuden principalmente las madres y tienen una duración de hasta más de una hora en algunos casos. En ellas se trata el tema de la evolución del niño/a junto con temas médicos y conductuales que son sugeridos por el tutor/a. Unos temas que están planificados de antemano y recogidos en un guion que se va completando con anotaciones. Tras estas aportaciones, se llegan a acuerdos y, en ocasiones, los tutores/as recogen la información en un acta. De esta manera, se vela porque haya continuidad entre las distintas tutorías que se llevan a cabo.

Al finalizarlas, las impresiones de los tutores/as acerca de estos momentos compartidos es que son productivos y ayudan, a la vez que orientan, a los familiares sobre la intervención necesaria para su hijo/a.

Sin embargo, estas tutorías no siempre han sido llevadas a cabo de modo presencial. Veamos, a continuación, cómo se han desarrollado en los últimos tiempos.

VARIABLES SOBRE TUTORÍAS PRESENCIALES VERSUS TUTORÍAS VIRTUALES

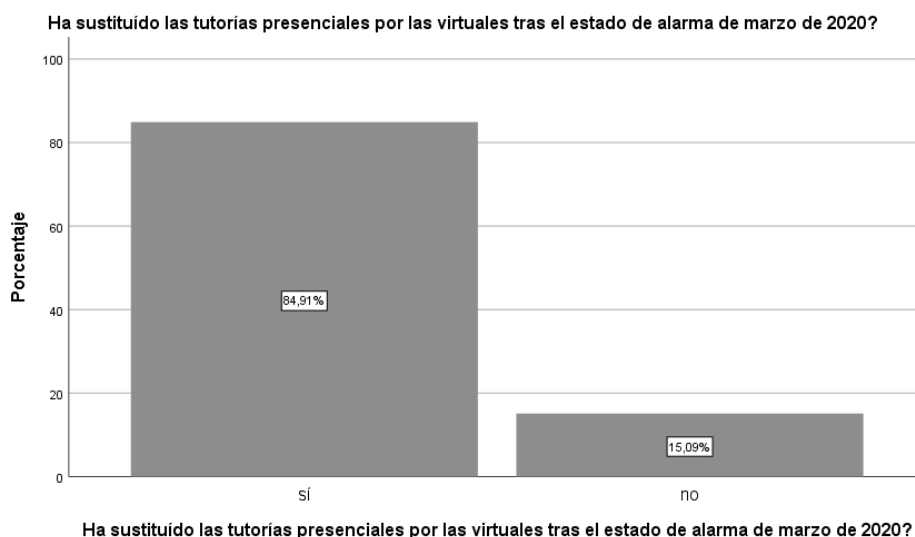
A partir del estado de alarma que se declaró en marzo de 2020 y hasta la actualidad, se han realizado modificaciones en los centros escolares. Uno de ellos ha sido la eliminación de las tutorías presenciales por evitar riesgos de contagio. Sin embargo, al ser las tutorías un aspecto esencial de la Acción Tutorial, se han introducido las tutorías virtuales.

Se ha considerado importante realizar el siguiente apartado sobre las variables en las tutorías virtuales que se estaban llevando a cabo. Es un aspecto novedoso cuyos resultados reales no se obtendrán hasta que lleven un tiempo en funcionamiento. Pero, ya se pueden recopilar las primeras impresiones tras la puesta en marcha de las mismas.

Sobre las tutorías virtuales se han analizado tres variantes. Una de ella sobre si todos los tutores/as han seguido las recomendaciones de cambiar la modalidad de tutoría, una valoración sobre cómo han transcurrido y por cuál de las dos se decantarían (presenciales o virtuales).

¿Ha sustituido las tutorías presenciales por las virtuales tras el estado de alarma de marzo de 2020?

		Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
Válido	Sí	45	84,9	84,9	84,9
	No	8	15,1	15,1	100,0
	Total	53	100,0	100,0	

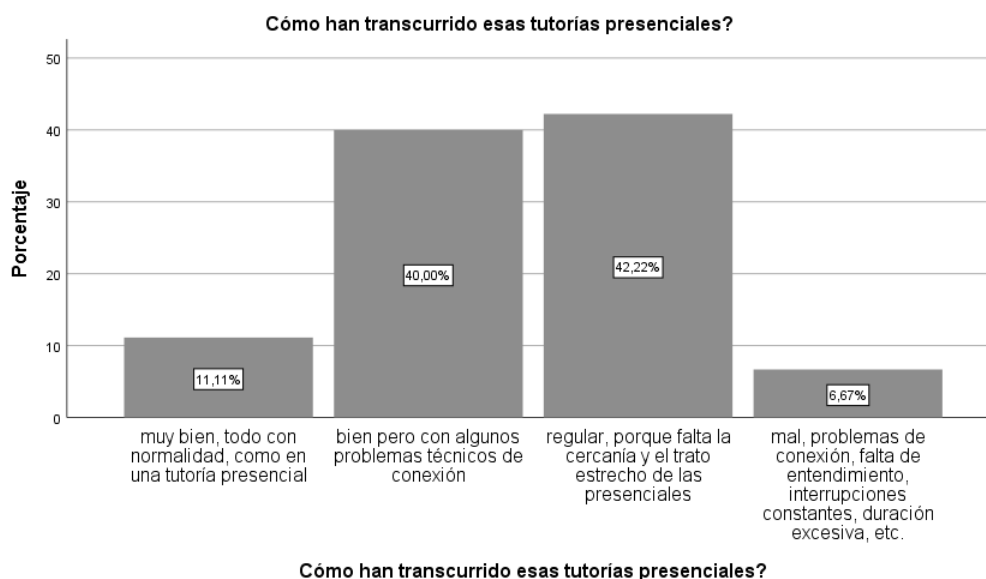


El 84,9% ha sustituido las tutorías presenciales por las virtuales tras el estado de alarma que se declaró en marzo de 2020. Es un número muy elevado de tutores/as que han tornado su forma de tutorización para evitar correr riesgos innecesarios.

Ese cambio ha supuesto una adaptación a la nueva situación y un ajuste de ciertos aspectos. Veamos cuál es la opinión de los tutores/as acerca de esas nuevas tutorías:

¿Cómo han transcurrido esas tutorías virtuales?

		Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
Válido	Muy bien, todo con normalidad, como en una tutoría presencial	5	9,4	11,1	11,1
	Bien pero con algunos problemas técnicos de conexión	18	34,0	40,0	51,1
	Regular, porque falta la cercanía y el trato estrecho de las presenciales	19	35,8	42,2	93,3
	Mal, problemas de conexión, falta de entendimiento, interrupciones constantes, duración excesiva, etc.	3	5,7	6,7	100,0
	Total	45	84,9	100,0	
Perdidos	Sistema	8	15,1		
Total		53	100,0		



Las tutorías presenciales, con un 35,8%, han transcurrido de forma regular. Según comentan los encuestados, falta la cercanía y el trato estrecho de las presenciales. Aunque casi el mismo porcentaje, 34%, opina que han evolucionado bien a excepción de algunos problemas técnicos que han surgido.

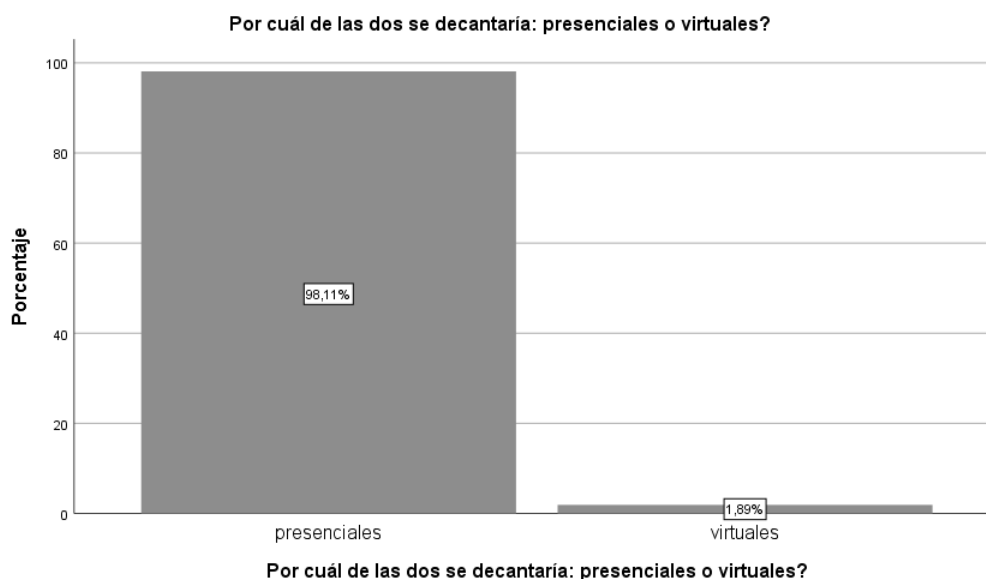
Al ser tutorías virtuales, los problemas técnicos como la conexión a Internet, las dificultades de sonido o imagen suelen ser muy comunes. Estos inconvenientes pueden entorpecer las tutorías en mayor o menor medida.

Son desventajas que pueden hacer que los tutores/as prefieran seguir llevando a cabo las presenciales.

Comprobemos, a continuación, si se decantarían o no por las virtuales:

¿Por cuál de las dos se decantaría: presenciales o virtuales?

		Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
Válido	Presenciales	52	98,1	98,1	98,1
	Virtuales	1	1,9	1,9	100,0
	Total	53	100,0	100,0	



Todos los tutores/as a excepción de uno se decantarían por llevar a cabo tutorías presenciales en vez de las virtuales. Es unánime la respuesta por las múltiples ventajas que tienen las presenciales sobre las virtuales. Algunas de ellas, tal y como veremos posteriormente, son la cercanía entre los locutores, la información no verbal que se puede apreciar y transmitir, la muestra de recursos in situ, etc.

Resumen de la variable *Relación entre Tutorías Presenciales versus Virtuales*

Tras el estado de alarma de marzo de 2020, ha sido necesario sustituir las tutorías presenciales por las virtuales y así se ha llevado a cabo casi por la totalidad de los tutores/as de las Aulas Específicas. A pesar de que no hay una percepción negativa de estas conexiones online, la mayoría de los tutores/as prefieren las presenciales porque, entre otros motivos, la cercanía de las presenciales se pierde sin posibilidad de que esté presente en las virtuales.

Tal y como adelantábamos anteriormente, se ha elaborado un último bloque destinado al análisis de la coordinación por considerarlo esencial en toda buena Acción Tutorial.

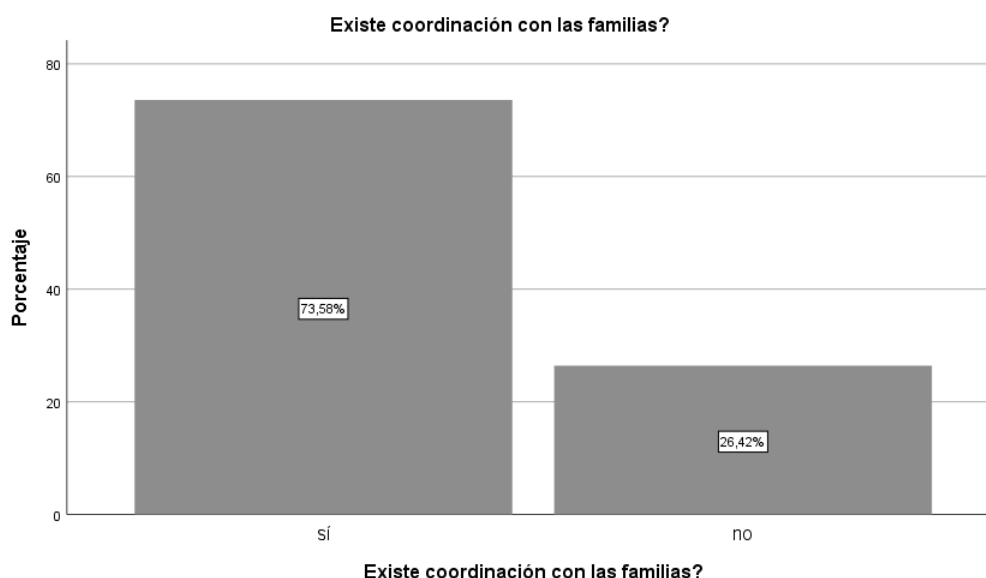
VARIABLES SOBRE LA COORDINACIÓN ENTRE TUTOR/A Y FAMILIARES

La coordinación suele ser un tema “delicado” por la cantidad de factores que intervienen en ella. A lo largo de este bloque, se realizan preguntas directas sobre si existe o no, las causas en el caso de que no hubiera y la persona con la que se coordina en el caso de que sí. Pero, también, se han realizado preguntas que de manera indirecta nos ayudan a adentrarnos en aspectos que tienen mucha relación con el éxito de una buena coordinación.

Para comenzar, se pregunta sobre la existencia o no de coordinación con las familias:

¿Existe coordinación con las familias?

		Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
Válido	Sí	39	73,6	73,6	73,6
	No	14	26,4	26,4	100,0
	Total	53	100,0	100,0	



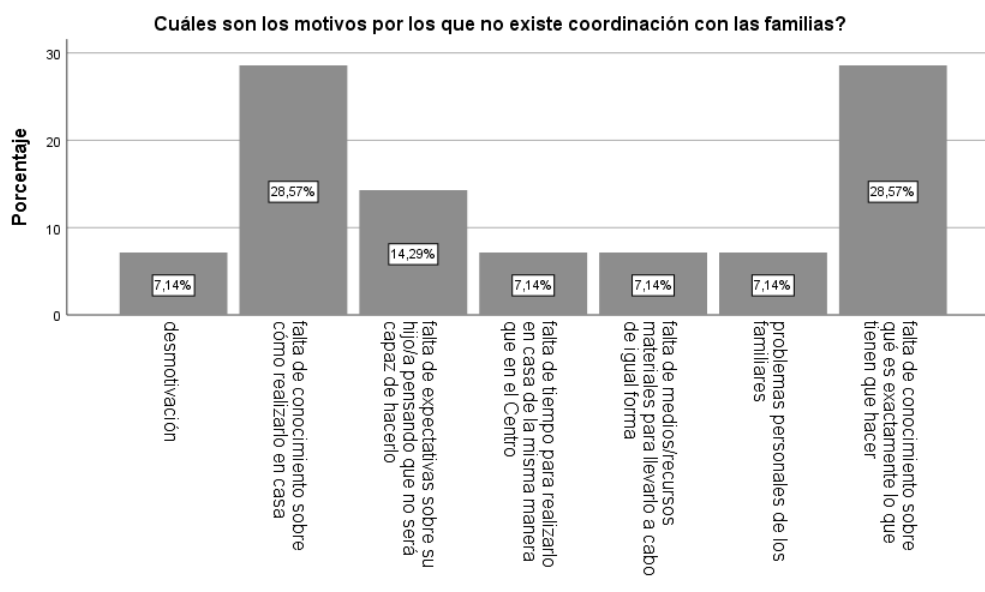
El 73,6% de los tutores/as que han realizado el cuestionario admite que sí existe coordinación. Nos ha sorprendido este porcentaje alto porque no suele ser un objetivo fácil de conseguir, pero podemos interpretarlo como una percepción que a priori ellos tienen. Una vez que sigamos interrogándoles sobre aspectos que conllevan el tener una

buena coordinación, quizás, ellos mismos comprueben que no las cumplen y, por lo tanto, darse cuenta de que la coordinación que creían que existía, no era tal.

Aquel 26,4% que no cree que exista coordinación, tiene motivos para opinar así. Entre esos motivos están los expuestos en la siguiente tabla:

¿Cuáles son los motivos por los que no existe coordinación con las familias?

		Frecuenci a	Porcentaj e	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
Válido	Desmotivación	1	1,9	7,1	7,1
	Falta de conocimiento sobre cómo realizarlo en casa	4	7,5	28,6	35,7
	Falta de expectativas sobre su hijo/a pensando que no será capaz de hacerlo	2	3,8	14,3	50,0
	Falta de tiempo para realizarlo en casa de la misma manera que en el Centro	1	1,9	7,1	57,1
	Falta de medios/recursos materiales para llevarlo a cabo de igual forma	1	1,9	7,1	64,3
	Problemas personales de los familiares	1	1,9	7,1	71,4
	Falta de conocimiento sobre qué es exactamente lo que tienen que hacer	4	7,5	28,6	100,0
	Total	14	26,4	100,0	
Perdidos	Sistema	39	73,6		
Total		53	100,0		



Los resultados están muy divididos ya que lo achacan a diversas causas. Entre todas ellas, las que obtienen un resultado más alto son dos que están interrelacionadas. Una de ellas es por falta de conocimiento sobre qué es exactamente lo que tienen que hacer en casa y la otra es la falta de conocimiento sobre cómo realizarlo. Ambas causas han sacado el mismo porcentaje, un 7,5%.

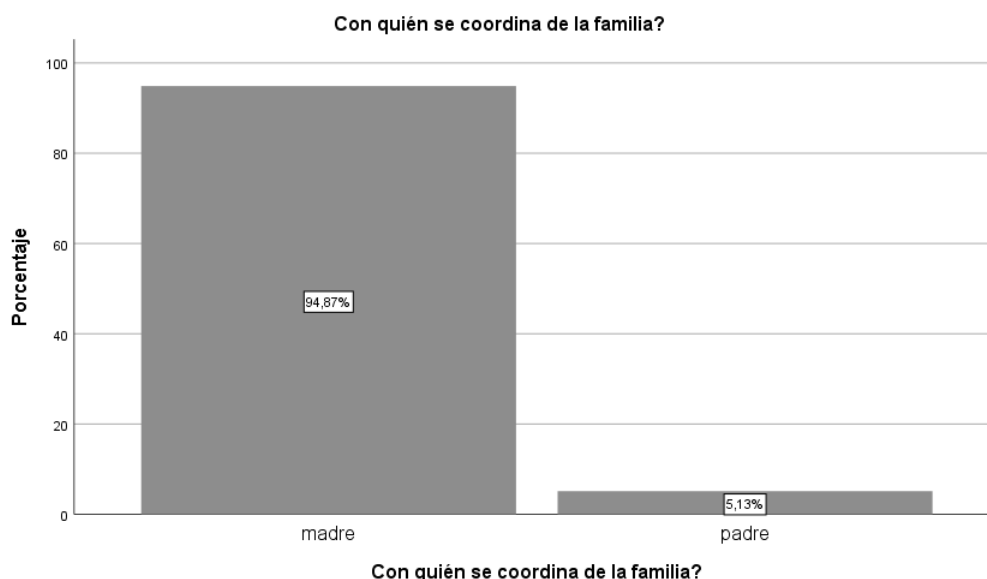
Lógicamente, si no son conocedores de qué objetivos hay que trabajarles en casa, tampoco sabrán cómo llevarlos a cabo. Y, aquellos que sí saben qué aspectos son los que deben ser trabajados en el ámbito familiar, puede que no tengan las aptitudes para seguir las pautas o el proceso. El qué y cómo trabajar en casa es primordial y ambos aspectos requieren de una explicación lo más exhaustiva y pausada posible.

¿Y quiénes suelen ser los protagonistas de ese proceso de coordinación? Gracias a la siguiente tabla, se contesta a esta pregunta:

¿Con quién se coordina de la familia?

		Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
Válido	Madre	37	69,8	94,9	94,9
	Padre	2	3,8	5,1	100,0
	Total	39	73,6	100,0	

Perdidos	Sistema	14	26,4		
Total		53	100,0		



Como era de preveer según datos obtenidos anteriormente, todos los tutores/as, a excepción de dos, afirman que la madre es el miembro de la familia con la que se coordinan. Este dato está muy conectado con el que se recopiló en la pregunta sobre quiénes acuden a las tutorías que también salió por mayoría absoluta la figura de la madre. Con lo cual, las madres están jugando un papel más protagonista en la educación de sus hijos/as.

A partir de este punto, comenzamos con una batería de preguntas para determinar el alcance de la coordinación que los tutores/as han comentado tener.

La primera pregunta es acerca de las explicaciones pertinentes que se dan a los familiares sobre los contenidos que se han programado.

¿Se explica qué se le está trabajando al alumno/a?

		Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
Válido	Sí	51	96,2	96,2	96,2
	No	2	3,8	3,8	100,0
	Total	53	100,0	100,0	

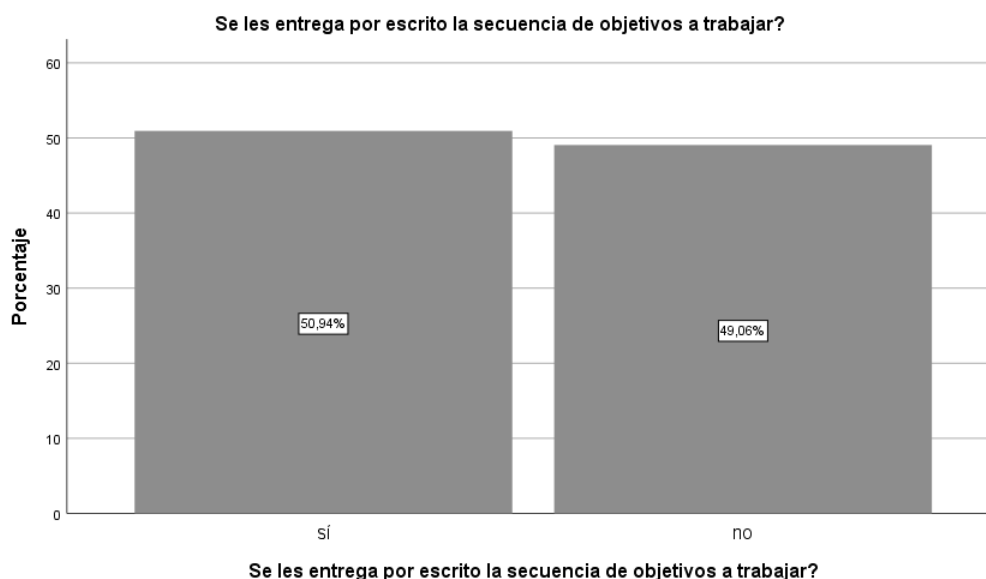


La mayoría absoluta, un 96,2%, explica a sus familiares lo que se está trabajando con el alumnado. Una explicación que puede afianzarse si, luego, se les entrega por escrito la secuencia de objetivos para que puedan tenerlos siempre presentes.

Las dudas sobre la manera de actuar pueden surgir posteriormente a la explicación y cabría la posibilidad de entregar los objetivos por escrito para esclarecerlas. Sobre este ítem, los resultados se plasman en la siguiente tabla con su gráfica correspondiente:

¿Se les entrega por escrito la secuencia de objetivos a trabajar?

		Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
Válido	Sí	27	50,9	50,9	50,9
	No	26	49,1	49,1	100,0
	Total	53	100,0	100,0	

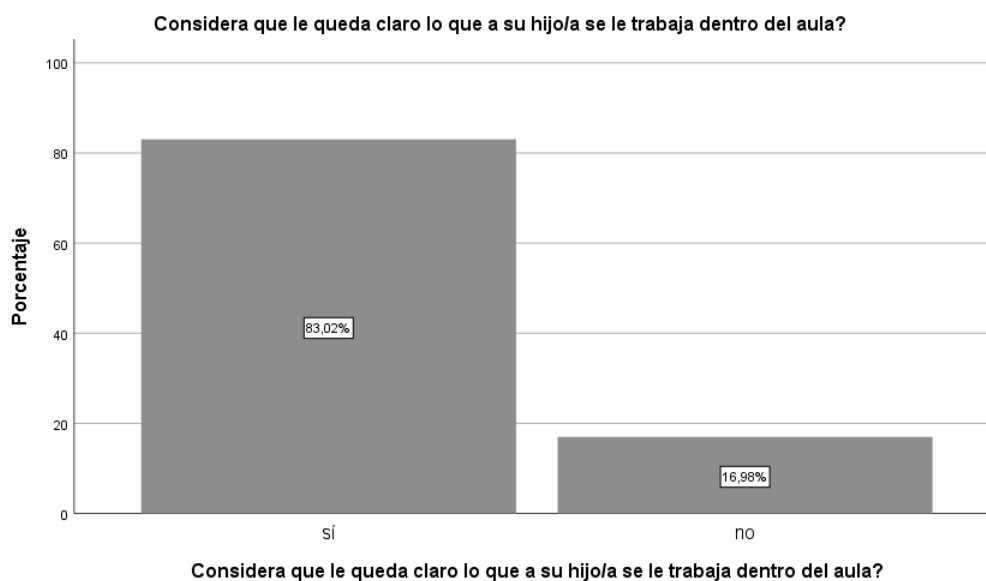


La mitad de los tutores entregan por escrito la secuencia de objetivos planteados durante el curso para trabajarlos con el alumnado. El realizar esta entrega puede beneficiar a los familiares quienes en ocasiones pueden no recordar bien lo hablado. Es un documento escrito al que pueden recurrir en cualquier momento.

A pesar de las explicaciones, los tutores/as pueden percibir que los familiares no han asimilado correctamente lo expuesto. Veamos los datos que se extraen de la pregunta que se les realiza referente a ello.

¿Considera que le queda claro lo que a su hijo/a se le trabaja dentro del aula?

		Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
Válido	Sí	44	83,0	83,0	83,0
	No	9	17,0	17,0	100,0
	Total	53	100,0	100,0	



Un tanto por ciento elevado, el 83% para ser exactos, considera que los familiares tienen claro lo que se le trabaja a su hijo/a dentro del aula. Es decir, los tutores/as no tienen dudas de que los familiares saben cuáles son los aspectos trabajables según las necesidades del alumno/a.

¿Se les explica cómo se le están trabajando los objetivos?

		Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
Válido	Sí	49	92,5	92,5	92,5
	No	4	7,5	7,5	100,0
	Total	53	100,0	100,0	



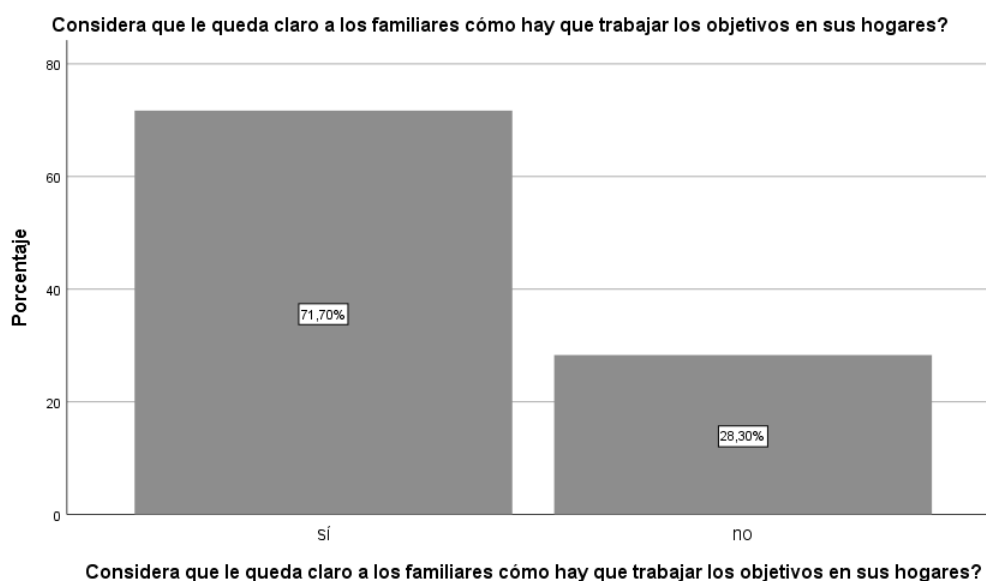
De igual forma, un 92,5% de los tutores/as afirman explicarles a los familiares cómo se están trabajando los objetivos. El cómo es indispensable para que los familiares lo puedan reproducir en el contexto de sus hogares.

Ahora, veamos si los tutores/as consideran que a los familiares les queda claro o no los métodos, estrategias, pautas u orientaciones para llevar a cabo en los hogares lo trabajado en el aula.

Los resultados quedan dispuestos de la siguiente manera:

¿Considera que le queda claro a los familiares cómo hay que trabajar los objetivos en sus hogares?

		Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
Válido	Sí	38	71,7	71,7	71,7
	No	15	28,3	28,3	100,0
	Total	53	100,0	100,0	

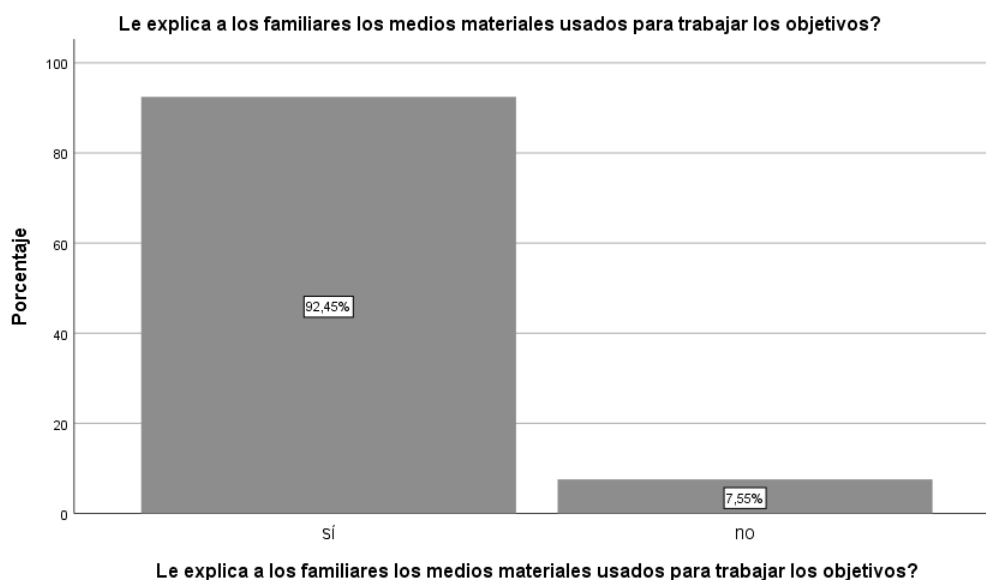


El 71,7% de los encuestados considera que le queda claro a los familiares cómo hay que trabajar los objetivos en sus hogares. De nuevo, el porcentaje alcanzado es alto, lo que denota que la percepción de los tutores/as sobre los conocimientos de los familiares acerca de qué y cómo deben actuar en casa, es positiva.

Pero siguiendo con todo lo que rodea a la coordinación, es también necesario saber si los tutores/as se preocupan de explicar los recursos utilizados por ellos en el aula. Es decir, recursos materiales que sirven de vía para el acceso al aprendizaje.

¿Le explica a los familiares los medios materiales usados para trabajar los objetivos?

		Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
Válido	Sí	49	92,5	92,5	92,5
	No	4	7,5	7,5	100,0
	Total	53	100,0	100,0	

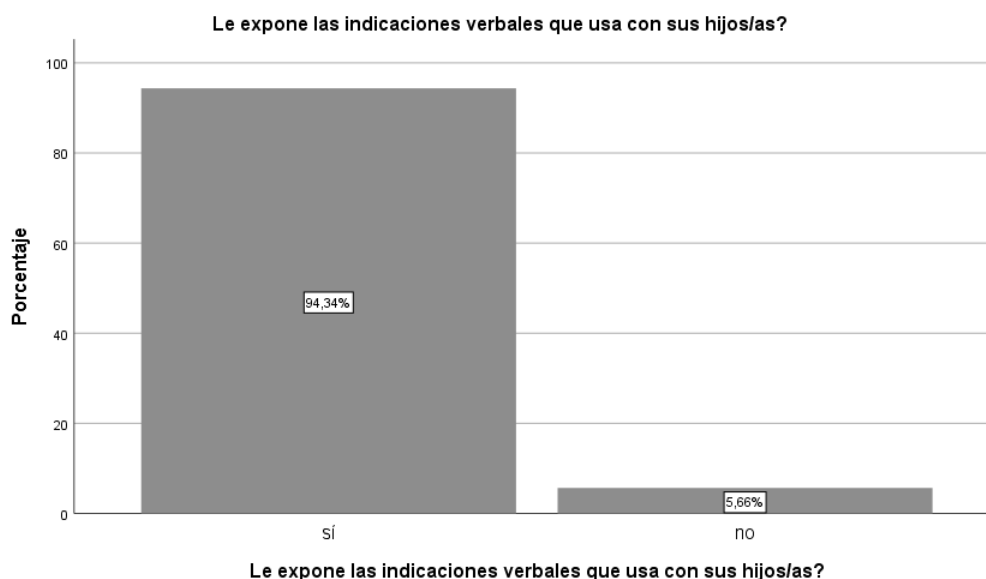


Con un 92,5% los tutores afirman explicar a los familiares los medios materiales usados para trabajar los objetivos. Una mayoría absoluta que está en la línea con los datos que hemos ido recopilando durante este bloque.

A continuación, comprobemos si, además de los recursos materiales, las indicaciones verbales son también otro aspecto que los tutores/as tienen en cuenta para exponer a los familiares.

¿Le expone las indicaciones verbales que usa con sus hijos/as?

		Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
Válido	Sí	50	94,3	94,3	94,3
	No	3	5,7	5,7	100,0
	Total	53	100,0	100,0	



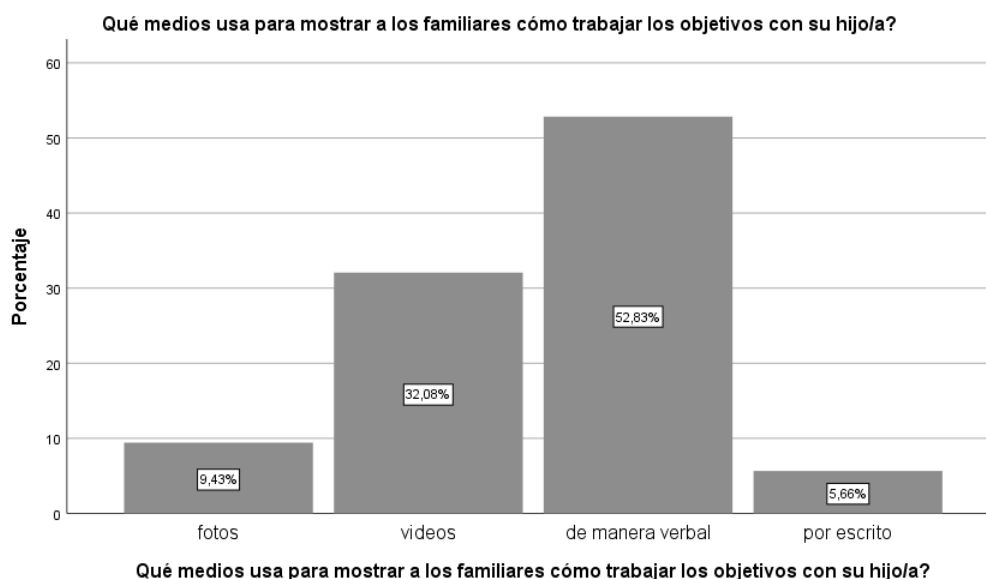
Los tutores/as reconocen con un 94,3% comunicar a los familiares las indicaciones verbales que usan con su alumnado. Cuantos más detalles se les proporcionen acerca de la intervención que se realice en el contexto escolar, más semejante puede ser la actuación de los familiares dentro de sus hogares. Aquí radica la importancia de indagar sobre el tipo de explicaciones que se proporcionan y sobre qué aspectos se profundizan.

En ocasiones, no sólo se utiliza la palabra para transmitir la información sobre los ítems vistos anteriormente, sino que hay otros medios que se pueden utilizar.

Veamos, a continuación, algunos de ellos y la puntuación alcanzada:

¿Qué medios usa para mostrar a los familiares cómo trabajar los objetivos con su hijo/a?

		Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
Válido	Fotos	5	9,4	9,4	9,4
	Videos	17	32,1	32,1	41,5
	De manera verbal	28	52,8	52,8	94,3
	Por escrito	3	5,7	5,7	100,0
	Total	53	100,0	100,0	



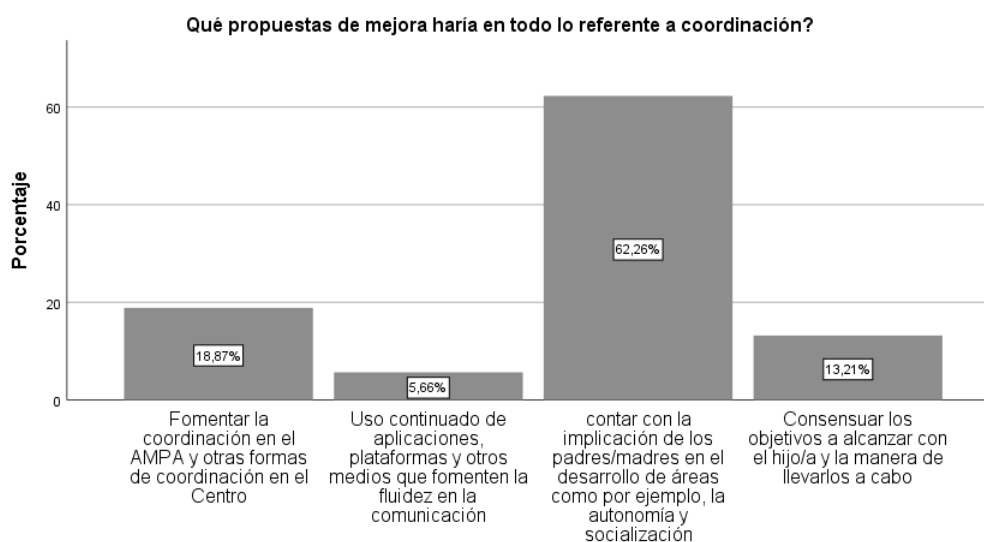
El medio más utilizado para mostrar a los familiares cómo trabajar los objetivos del niño/a con necesidades con un 52,8% es *de manera oral*, contándoles con palabras cómo se lleva a cabo. Pero, a pesar de ser la más común, existen otros medios por los que algunos tutores/as se están decantando. Esos otros medios consiguen apoyar con imágenes el discurso. Nos referimos a formatos visuales como pueden ser fotos o vídeos.

Así, observamos que un 32,1% de los tutores/as hacen uso de vídeos para que la transmisión de contenido sea lo más real y práctica posible. El uso de fotografías no alcanza una puntuación tan alta como los vídeos, relegándose a una tercera posición con un 9,4%. Ciertamente, lo real de la secuencia de un vídeo no es comparable al momento captado por una fotografía, con lo cual, es más ventajoso el poder visionar un vídeo para la asimilación de una explicación.

Tras este exhaustivo análisis sobre las variantes relacionadas con la coordinación, vamos a finalizar este bloque con las propuestas de mejora que parten de los tutores/as.

¿Qué propuestas de mejora haría en todo lo referente a coordinación?

		Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
Válido	Fomentar la coordinación en el AMPA y otras formas de coordinación en el Centro	10	18,9	18,9	18,9
	Uso continuado de aplicaciones, plataformas y otros medios que fomenten la fluidez en la comunicación	3	5,7	5,7	24,5
	Contar con la implicación de los padres/madres en el desarrollo de áreas como, por ejemplo, la autonomía y socialización	33	62,3	62,3	86,8
	Consensuar los objetivos a alcanzar con el hijo/a y la manera de llevarlos a cabo	7	13,2	13,2	100,0
	Total	53	100,0	100,0	



¿Qué propuestas de mejora haría en todo lo referente a coordinación?

Respecto a las sugerencias señaladas en todo lo referente a la coordinación, la principal es contar con la implicación de los padres/madres en el desarrollo de áreas como, por ejemplo, la autonomía y/o socialización, según la visión de los tutores/as.

No es una carencia de los propios tutores/as, con lo cual, resulta interesante ver si los familiares mismos también consideran que la falta de coordinación se puede deber a su falta de implicación y, si fuera así, investigar sobre los motivos. Esta comprobación podrá efectuarse cuando en el siguiente apartado analicemos los resultados de los cuestionarios realizados por los familiares.

Por otra parte, los tutores/as consideran que la implicación de los familiares no es sólo escasa a la hora de desarrollar objetivos planificados para el alumno/a, sino que, en general, es poco palpable en los centros educativos. Podrían estar más conectados y, por lo tanto, coordinados a través de la Asociación de Madres y Padres (AMPA).

En tercer lugar, también apelan a la posibilidad de consensuar objetivos para el niño/a y su manera de alcanzarlos. Los tutores/as han adquirido las competencias para enseñar, pero nadie mejor que los padres u otros allegados para conocer la forma de ser (gustos, intereses, capacidades, etc.) del niño/a. Por lo tanto, ambas partes hacen el equipo perfecto que debe estar al frente de la intervención que se efectúe hacia él/ella. De ambas partes debe partir la planificación y puesta en marcha de las metas a lograr.

Y, por último, con un porcentaje bajo del 5,7%, se aboga por mejorar la comunicación entre ambos sectores, tutores/as y familiares, haciendo uso de medios como pueden ser plataformas educativas.

Para concluir, según los tutores/as, si los familiares se implicaran más en todos los sentidos, consensuaran los objetivos y mantuvieran más activa la comunicación usando herramientas virtuales como pueden ser aplicaciones o plataformas educativas, se mejoraría la coordinación.

Resumen de la variable *Coordinación entre tutores/as y familiares*

Un número alto de tutores/as admiten haber conseguido una buena coordinación con las familias de su alumnado, principalmente con las madres que es con la que se crea ese lazo de unión. Sin embargo, una vez que les interrogamos sobre aspectos concretos de la coordinación, queda latente que sí suele haber carencias.

En primer lugar, los familiares no conocen qué y cómo tienen que intervenir en muchas ocasiones. A pesar de que los tutores/as afirman que les explican a los familiares lo que tienen que hacer y la manera de llevarlo a cabo, los recursos utilizados y las indicaciones verbales dadas, no les entregan por escrito esta información. Con lo cual, esto puede influir negativamente en la asimilación de la misma.

Otro aspecto que tampoco favorece el que los familiares aprendan qué y cómo enseñarles es la manera de transmitir esa información. Hacen un mayor uso de la palabra para dar las explicaciones oportunas antes de mostrar material audiovisual que suele ser mucho más esclarecedor. Aún así, cada vez son más los tutores/as de aulas específicas que recurren al apoyo de fotografías y vídeos para explicar qué y cómo actuar fuera del contexto escolar.

Es destacable cómo, en gran medida, recae sobre los familiares los aspectos susceptibles de mejora. Veamos cuál es el punto de vista de los familiares antes de poder extraer conclusiones finales.

FAMILIARES

Análisis descriptivos de las respuestas de los familiares en los cuestionarios

El segundo cuestionario analizado ha sido el de los familiares titulado: *Los familiares de Alumnado con Necesidades Educativas Especiales (A.C.N.E.E.) y su implicación en la Acción Tutorial*. El cuestionario se compone de cinco secciones. La primera de ellas es la que hace referencia a datos sociodemográficos compuesta de ocho preguntas. La segunda sección hace referencia a las necesidades del niño/a y la formación de los familiares, la cual cuenta con diez preguntas. La tercera sección engloba ocho preguntas sobre la relación de los familiares del alumnado con el tutor/a. La cuarta sección trata sobre las tutorías presenciales que se llevan a cabo en la tutorización, es la sección más amplia con quince interrogantes al respecto. Y, por último, la quinta sección con diez preguntas acerca de la coordinación entre familiares y tutor/a. En total son 51 preguntas realizadas diseñadas con tres tipos de respuestas: dicotómicas, de múltiple elección y de escala lineal. El cuestionario fue rellenado por 97 familiares (49 familias del Centro Específico de Educación Especial y 48 familias de

aulas específicas de centros ordinarios) de las 215 familias (83 familias en el Centro Específico y 132 en centros ordinarios) que tienen escolarizados a sus hijos/as en las aulas específicas de Educación Especial de Huelva y provincia. Por lo tanto, suponen el 43% del total de las familias.

Una vez que se hayan recolectado todos los datos en el formulario contestado por los participantes de forma online, se utiliza el programa estadístico IBM SPSS (Statistical Package for the Social Sciences) v.22.0, basado en el cálculo de las medias centrales y las frecuencias. Los datos recopilados se han trasvasado al programa uno a uno manualmente. Se han programado las variables atendiendo a nombre, tipo, anchura, decimales, etiqueta, valores, perdidos, columnas, alineación, medida y rol. Una vez que se le ha asignado un nombre y pregunta a cada cuestión, se codifica la variable dando un número y una etiqueta concreta. En el apartado de medida se ha ido seleccionando si es escala, ordinal o nominal. Del tipo escala, únicamente está la edad de los participantes. El resto de las cuestiones, han sido de tipo ordinal y nominal. Una vez que se han programado las variables, se han ido ingresando los datos en nuestra base de datos.

A continuación, se presentan las tablas de frecuencias y las representaciones gráficas, examinadas con el paquete estadístico IBM SPSS 22, correspondientes a cada una de las variables analizadas a partir de los datos aportados por los familiares en este formulario online *Los familiares de Alumnado con Necesidades Educativas Especiales (A.C.N.E.E.) y su implicación en la Acción Tutorial* durante el curso 2020-21.

El siguiente esquema recoge los puntos analizados en los cuestionarios de los tutores/as:

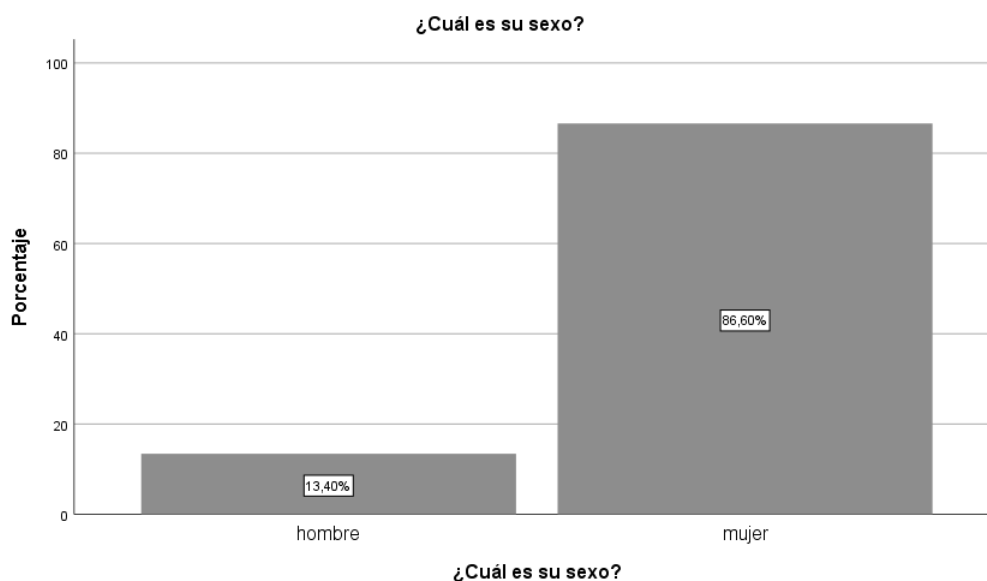
1. Datos sociodemográficos de los familiares.
2. Variables sobre necesidades del niño/a y formación de los familiares.
3. Variables sobre la relación entre familiares y tutor/a.
4. Variables sobre tutorías presenciales.
5. Variables sobre tutorías presenciales versus tutorías virtuales.
6. Variables sobre coordinación entre familiares y tutor/a.

DATOS SOCIODEMOGRÁFICOS DE LOS FAMILIARES

El perfil de los encuestados responde a una persona del sexo femenino, cuya vinculación con el niño/a con necesidades es que es la madre del mismo, con una edad comprendida entre los 40 y 45 años, con hijos/as de entre 3 y 15 años con un grado de minusvalía entre un 50 y un 80%, sin hermanos la mayoría de ellos y muchos de ellos con un periodo de escolarización en el aula o centro específico de Educación Especial de entre 2 y 4 años.

Los resultados de este perfil se desglosan en la siguiente tabla y su correspondiente gráfica:

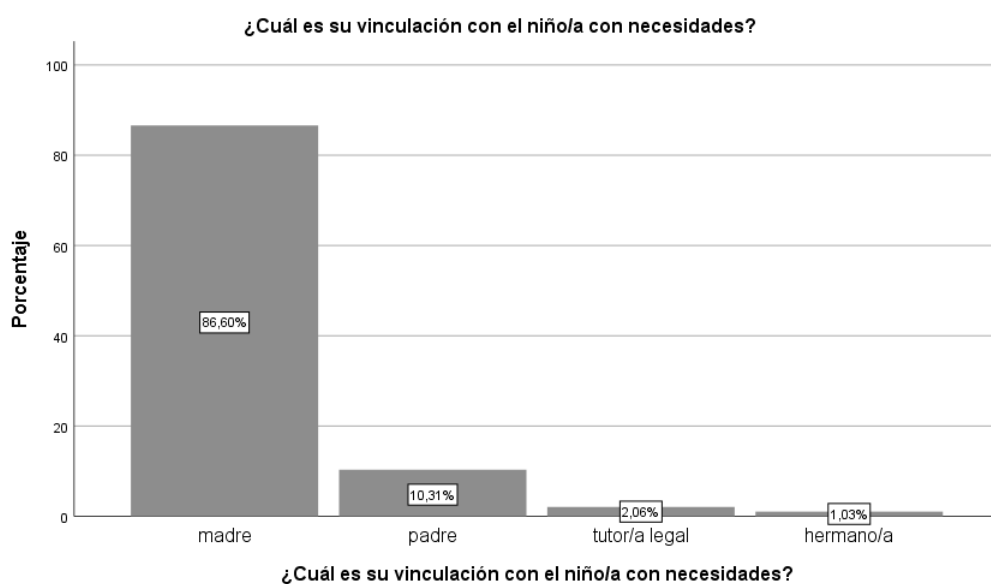
¿Cuál es su sexo?					
		Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
Válido	Hombre	13	13,4	13,4	13,4
	Mujer	84	86,6	86,6	100,0
	Total	97	100,0	100,0	



Respecto al sexo, del total de familiares encuestados, un 86,6% son mujeres. Al igual que en los cuestionarios a los tutores/as donde pudimos comprobar que todas las personas son de sexo femenino, estos cuestionarios han sido contestados mayoritariamente también por mujeres.

¿Cuál es su vinculación con el niño/a con necesidades?

		Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
Válido	Madre	84	86,6	86,6	86,6
	Padre	10	10,3	10,3	96,9
	Tutor/a legal	2	2,1	2,1	99,0
	Hermano/a	1	1,0	1,0	100,0
	Total	97	100,0	100,0	



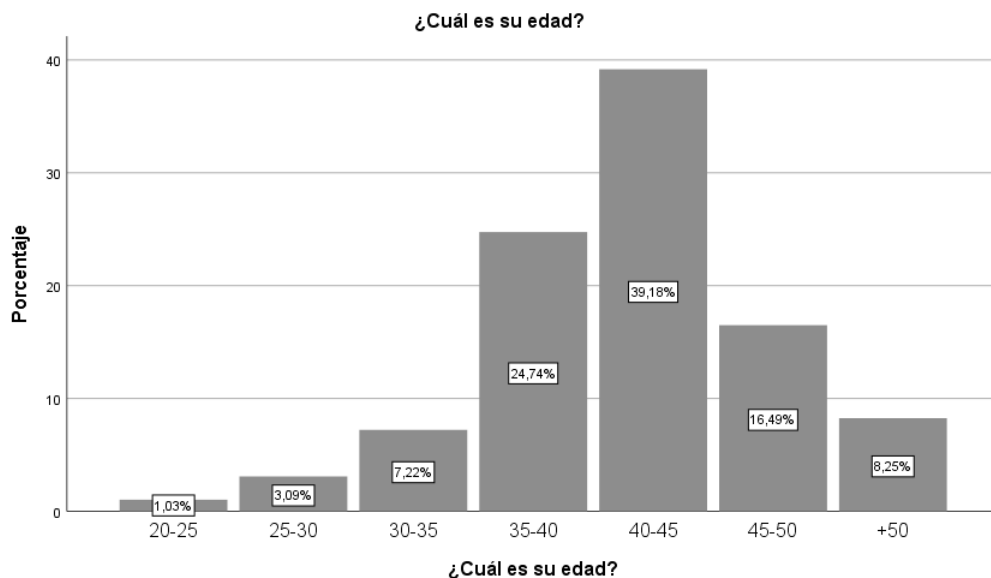
La vinculación que los une con el niño/a con necesidades es un vínculo filial-materno, con un 86,6%. En un 10,3% de los casos es el paterno y sólo dos personas son tutores legales y existe un único caso en el que responde el cuestionario un hermano. Esta respuesta reafirma lo asegurado por los tutores/as sobre que el tema de la Educación recae la responsabilidad bastante sobre las madres, llegando a convertirse en protagonistas absolutas.

Respecto a la edad, los datos son los siguientes:

¿Cuál es su edad?

		Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
Válido	20-25	1	1,0	1,0	1,0
	25-30	3	3,1	3,1	4,1
	30-35	7	7,2	7,2	11,3
	35-40	24	24,7	24,7	36,1

40-45	38	39,2	39,2	75,3
45-50	16	16,5	16,5	91,8
+50	8	8,2	8,2	100,0
Total	97	100,0	100,0	

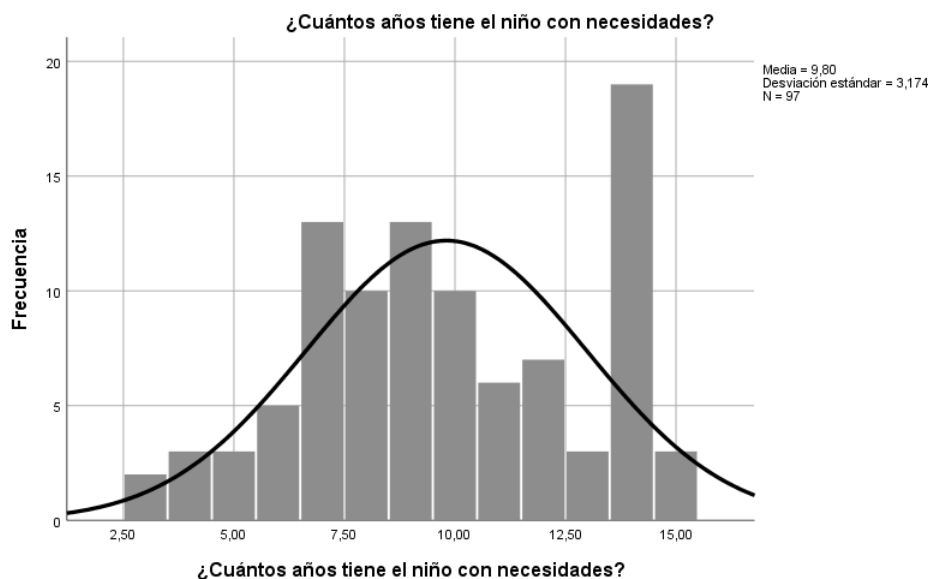


La edad de los entrevistados oscila entre 40-45 años de edad con un 39,2%, seguido de la franja de los 35-40 años.

A continuación, se muestra la edad que posee el niño/a con necesidades:

¿Cuántos años tiene el niño/a con necesidades?

	Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
Válido 3,00	2	2,1	2,1	2,1
4,00	3	3,1	3,1	5,2
5,00	3	3,1	3,1	8,2
6,00	5	5,2	5,2	13,4
7,00	13	13,4	13,4	26,8
8,00	10	10,3	10,3	37,1
9,00	13	13,4	13,4	50,5
10,00	10	10,3	10,3	60,8
11,00	6	6,2	6,2	67,0
12,00	7	7,2	7,2	74,2
13,00	3	3,1	3,1	77,3
14,00	19	19,6	19,6	96,9
15,00	3	3,1	3,1	100,0
Total	97	100,0	100,0	



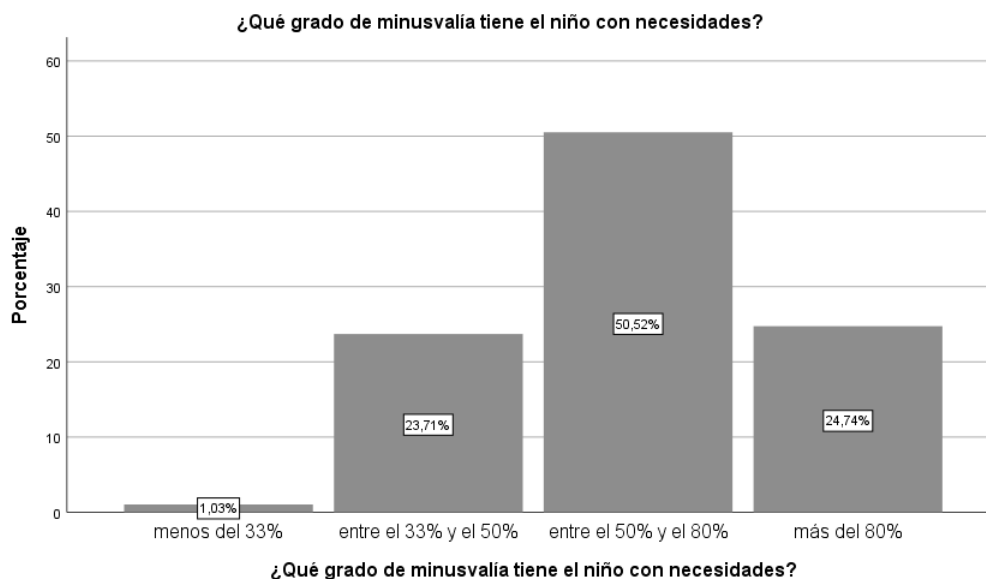
El niño/a con necesidades tiene una edad comprendida entre los tres y los quince años. Hay tres edades en las que se acumula un número significativo de niños/as. Se trata de la edad de siete, nueve y catorce años.

Recordemos que el alumnado puede estar en las aulas específicas de Educación Especial hasta los catorce años de edad. Es muy común que, en los primeros años de escolarización, el niño/a permanezca en el aula ordinaria. Pero, a medida que va avanzando en los distintos cursos y el grado de dificultad aumenta, se suele reubicar en un Aula Específica si sus necesidades no pueden atenderse debidamente. Con lo cual, en la franja de tres a siete años aparecen unos porcentajes bajos que se van incrementando en edades superiores.

Esas necesidades conllevan un grado de minusvalía que es variable:

¿Qué grado de minusvalía tiene el niño con necesidades?

		Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
Válido	Menos del 33%	1	1,0	1,0	1,0
	Entre el 33% y el 50%	23	23,7	23,7	24,7
	Entre el 50% y el 80%	49	50,5	50,5	75,3
	Más del 80%	24	24,7	24,7	100,0
	Total	97	100,0	100,0	



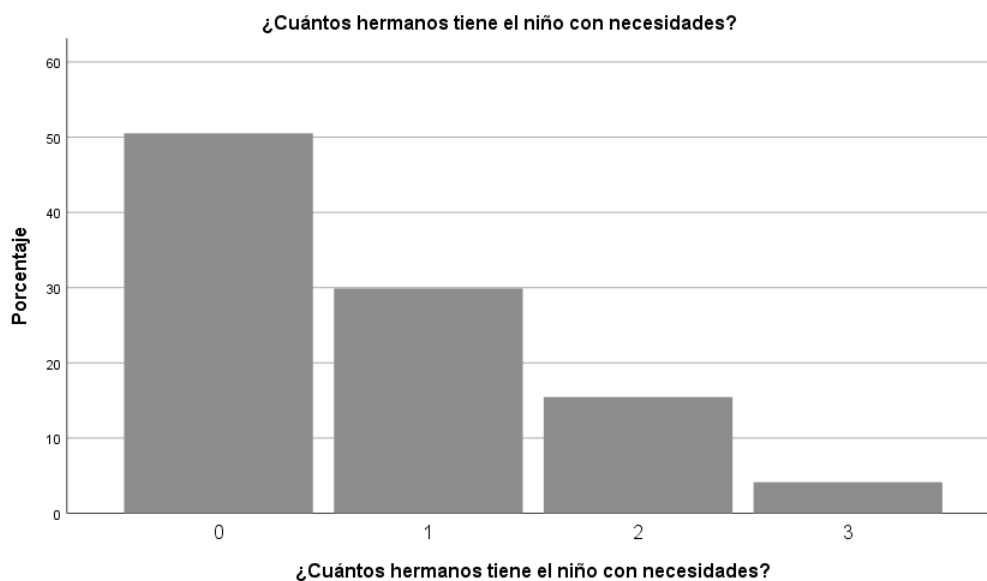
Entre el 50% y el 80% ronda el porcentaje de minusvalía que tienen la mitad de los niños/as con necesidades. A continuación, comparten prácticamente el mismo porcentaje los que tienen entre el 33% y el 50% y aquellos que tienen más del 80%. Es prácticamente inexistente aquel alumnado que cuenta con un porcentaje menor a 33%.

Estos datos confirman que el grado de gravedad de los sujetos que son objetos de nuestra investigación es alto. Tal y como recoge nuestro marco teórico, es un alumnado con diversidad funcional múltiple y de considerable gravedad. Y, por consiguiente, requieren de la atención proporcionada en las modalidades C (Aula Específica de Educación Especial) y modalidad D (Centro Específico de Educación Especial).

Otro dato analizado es el número de hermanos/as que tienen, que nos ayuda también a contextualizar nuestro análisis:

¿Cuántos hermanos tiene el niño/a con necesidades?

		Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
Válido	0	49	50,5	50,5	50,5
	1	29	29,9	29,9	80,4
	2	15	15,5	15,5	95,9
	3	4	4,1	4,1	100,0
	Total	97	100,0	100,0	



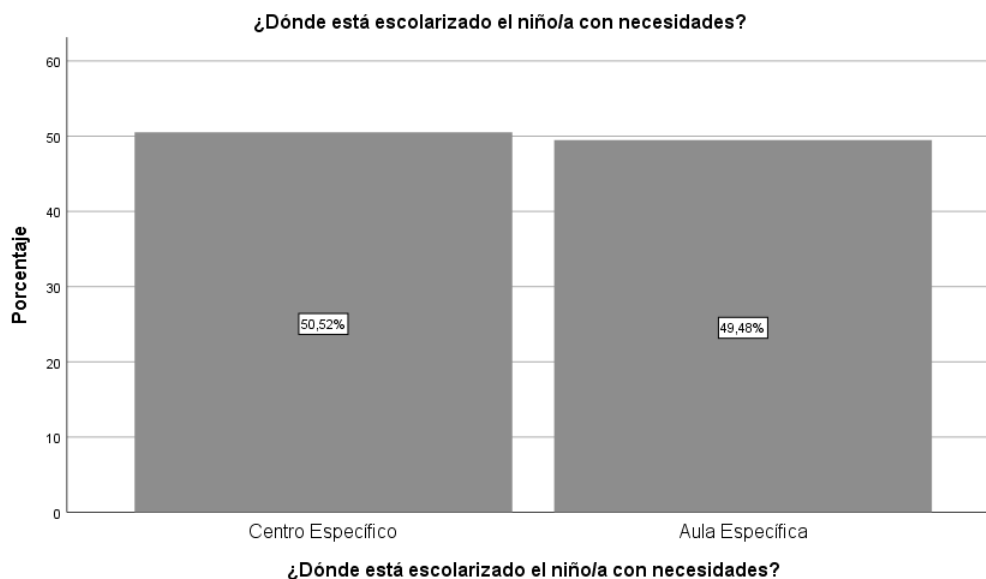
La mitad de los niños/as con necesidades no tienen ningún hermano. Y un 29,9% de los encuestados, que es el porcentaje que sigue al anterior, indican que tienen un único hermano. En casos muy contados, el número asciende a tres hermanos/as.

Siguiendo con los datos socio-demográficos, se plasma a cuál de los dos contextos que abarca nuestra investigación corresponden los niños/as de los familiares que han rellenado el cuestionario.

Los resultados son los siguientes:

¿Dónde está escolarizado el niño/a con necesidades?

		Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
Válido	Centro Específico	49	50,5	50,5	50,5
	Aula Específica	48	49,5	49,5	100,0
	Total	97	100,0	100,0	

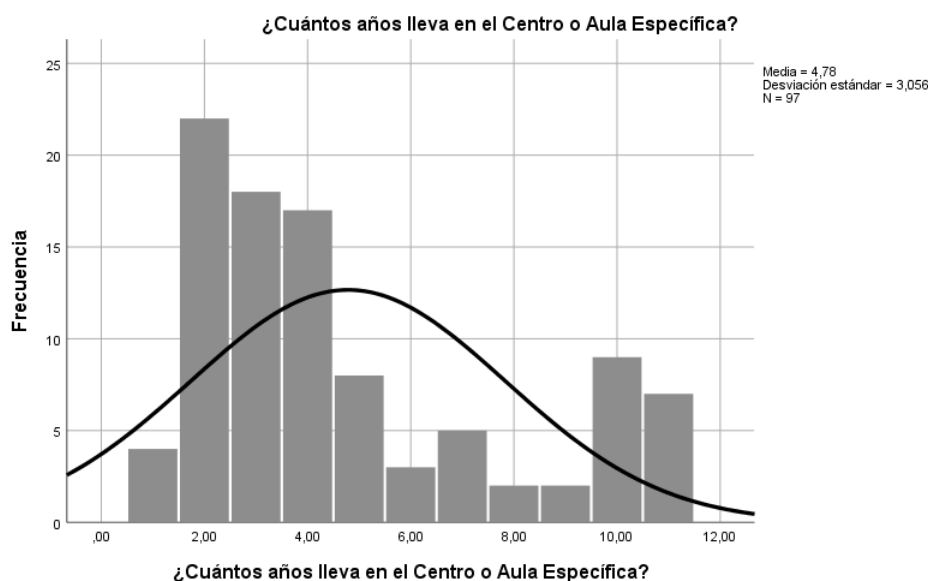


En esta variable, los datos están muy igualados. La mitad de las familias que han participado en el cuestionario tienen a su hijo/a escolarizado en un aula específica de un centro ordinario y la otra mitad en un centro específico de Educación Especial. Esta equidad puede ayudar a que el estudio adquiriera un carácter más justo a la hora de hacer una comparativa.

Por último, una vez realizado el filtro de cuántos pertenecen a un contexto u otro, cabe preguntarse los años que llevan escolarizados en el contexto al que pertenecen:

¿Cuántos años lleva en el Centro o Aula Específica?

		Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
Válido	1,00	4	4,1	4,1	4,1
	2,00	22	22,7	22,7	26,8
	3,00	18	18,6	18,6	45,4
	4,00	17	17,5	17,5	62,9
	5,00	8	8,2	8,2	71,1
	6,00	3	3,1	3,1	74,2
	7,00	5	5,2	5,2	79,4
	8,00	2	2,1	2,1	81,4
	9,00	2	2,1	2,1	83,5
	10,00	9	9,3	9,3	92,8
	11,00	7	7,2	7,2	100,0
	Total	97	100,0	100,0	



El alumnado lleva entre uno y once años formando parte del aula, pero predominan los que llevan dos, tres y cuatro años. Este dato puede deberse a que está en auge la creación de aulas específicas, siendo el número bastante superior a décadas anteriores. Por consiguiente, el periodo que lleva acudiendo su alumnado es corto en muchos de los casos.

Siguiendo el patrón de las variantes establecidas en el cuestionario de los tutores/as, se van a analizar variantes referentes a formación. Esta vez, nos centraremos en la formación adquirida por los familiares y no por los tutores/as. Pero, antes de preguntarnos por esa formación, es necesario detallar cuáles son las necesidades que les ha llevado a esta búsqueda de adquisición de conocimiento.

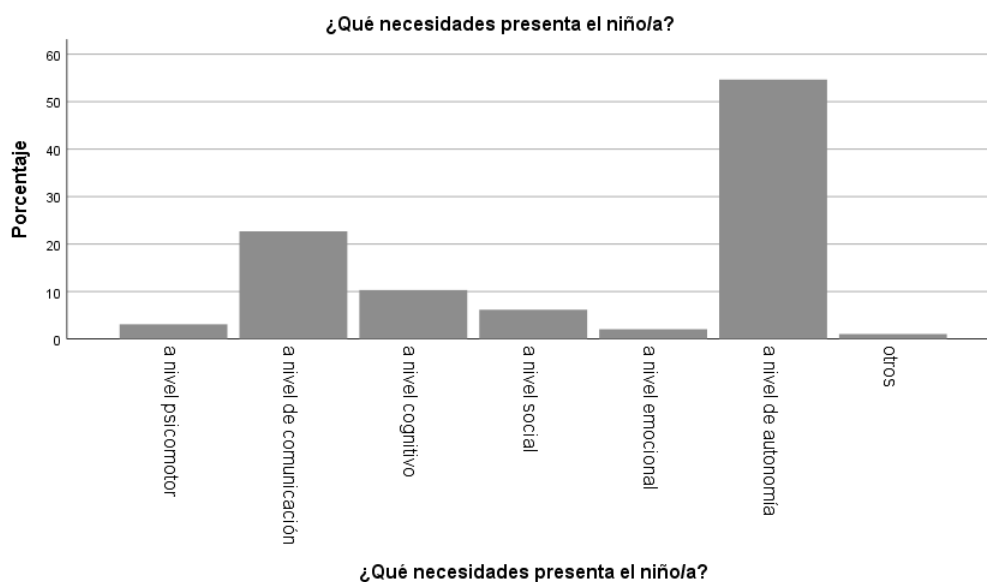
VARIABLES SOBRE NECESIDADES DEL NIÑO/A Y FORMACIÓN DE LOS FAMILIARES

Las necesidades de un hijo/a nos lleva a querer darles respuesta. Suele ser algo innato en los familiares el querer prepararse para afrontar la situación compleja que les ha tocado vivir. Por este motivo, es muy común que busquen información y formación de muy diversas maneras.

Antes de profundizar en esa parte formativa, analicemos las necesidades que pueden tener los niños y niñas con necesidades educativas especiales que protagonizan nuestro estudio.

¿Qué necesidades presenta el niño/a?

		Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
Válido	A nivel psicomotor	3	3,1	3,1	3,1
	A nivel de comunicación	22	22,7	22,7	25,8
	A nivel cognitivo	10	10,3	10,3	36,1
	A nivel social	6	6,2	6,2	42,3
	A nivel emocional	2	2,1	2,1	44,3
	A nivel de autonomía	53	54,6	54,6	99,0
	Otros	1	1,0	1,0	100,0
	Total	97	100,0	100,0	



Es muy significativo como más de la mitad del total de porcentajes apuntan a las necesidades en cuanto a autonomía. Se trata de una parte fundamental que favorece una mayor y mejor calidad de vida para él/ella mismo/a, pero también, para los que le rodean. Y, en segundo lugar, las necesidades relativas a la comunicación alcanzan un 22,7% del total encuestado.

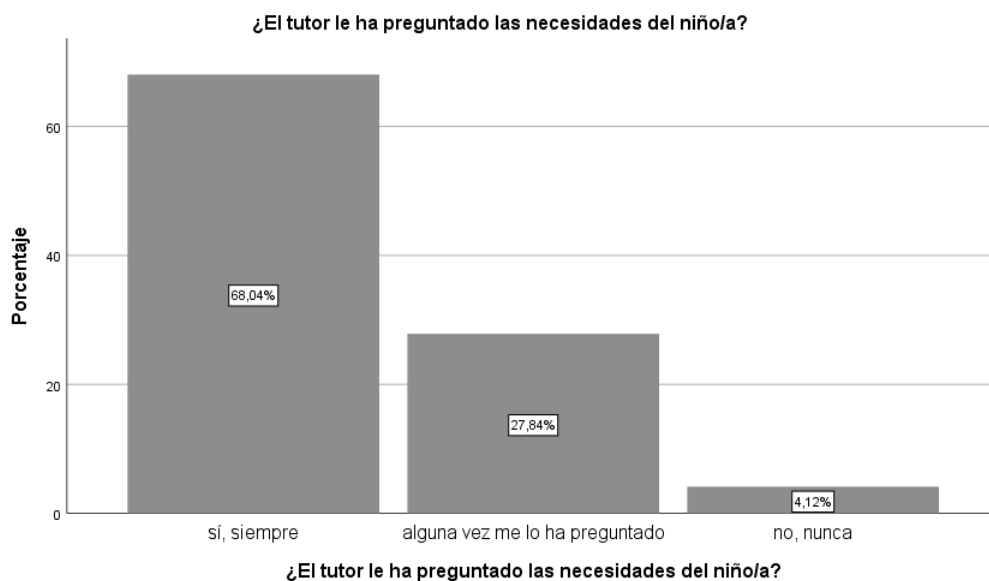
Estos datos están en total sintonía con el que se extrajo del cuestionario de los tutores/as en el apartado sobre las áreas que ellos priorizarían en la intervención con su alumnado. Ya entonces, se revelaba que las áreas que los tutores/as consideraban más relevantes eran la autonomía y la comunicación con un porcentaje de un 52,8%.

En este caso, la comunicación no ha alcanzado un nivel tan alto como el de la autonomía y esto no creo que tenga que interpretarse como que los familiares no aprecien necesidades en esta área, sino que ellos son capaces de entender a su hijo/a sin haber desarrollado un sistema de comunicación oficial. Evidentemente, los tutores/as sí ven la necesidad de establecer un sistema universal para garantizar la comunicación con cualquier persona y en cualquier contexto.

En ocasiones, el niño/a muestra una serie de necesidades dependiendo del contexto donde se encuentre. Si se tiene en cuenta esta premisa, se hace indispensable preguntar por las necesidades que sus familiares han podido detectar en otros contextos ajenos a la escuela. De esta manera, los familiares pueden participar activamente en la identificación de necesidades que llevan a la determinación de objetivos en su programación.

¿El tutor/a le ha preguntado las necesidades del niño/a?

		Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
Válido	Sí, siempre	66	68,0	68,0	68,0
	Alguna vez me lo ha preguntado	27	27,8	27,8	95,9
	No, nunca	4	4,1	4,1	100,0
	Total	97	100,0	100,0	



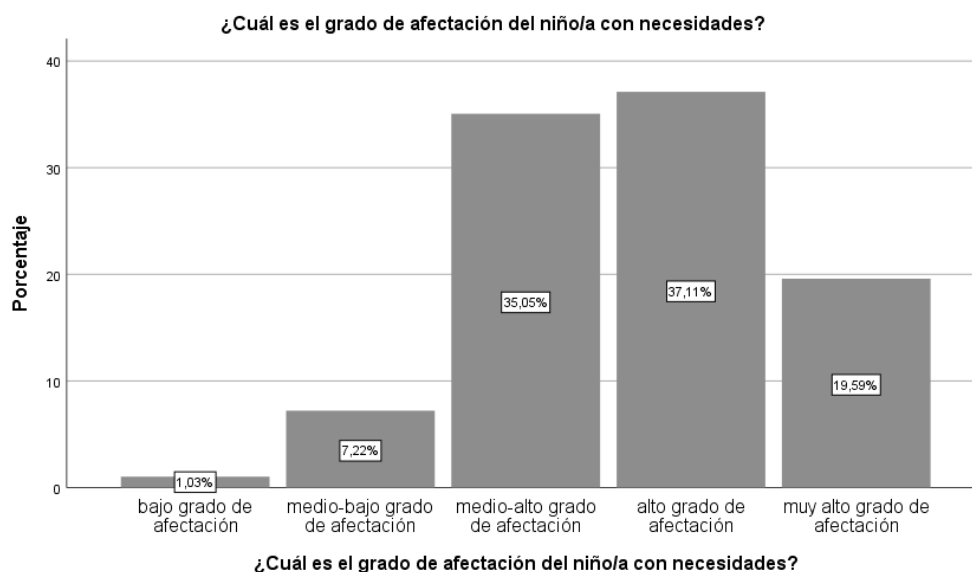
El resultado más alto obtenido sobre si el tutor/a les pregunta acerca de las necesidades del niño/a es de un 68,0% y corresponde a que sí son siempre preguntados. Seguidamente, con un 27,8% afirman que alguna vez se lo han preguntado. En cambio, el porcentaje que corresponde a que nunca son preguntados es muy bajo.

Es gratificante saber que los tutores/as no se basan únicamente en su criterio ni detectan las necesidades observables sólo en el aula. Implicando a las familias se consigue una perspectiva más amplia y completa de las posibles carencias del individuo.

Según esas limitaciones, se sitúa al niño/a en el grado de afectación que posee. El rango es amplio como veremos en la siguiente tabla:

¿Cuál es el grado de afectación del niño/a con necesidades?

	Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
Válido Bajo grado de afectación	1	1,0	1,0	1,0
Medio-bajo grado de afectación	7	7,2	7,2	8,2
Medio-alto grado de afectación	34	35,1	35,1	43,3
Alto grado de afectación	36	37,1	37,1	80,4
Muy alto grado de afectación	19	19,6	19,6	100,0
Total	97	100,0	100,0	



El porcentaje más elevado corresponde al *alto grado de afectación* con un 37,1%, seguido de *medio-alto grado de afectación* con un 35,1%. En tercer lugar, se sitúa *muy alto grado de afectación* con un 19,6%. Estos resultados eran predecibles si se tiene en cuenta el perfil del alumnado que ya ha sido descrito en bloque II del marco teórico. Tal y como se venía desarrollando, el alumnado suele tener afectación en todas o casi todas las áreas del desarrollo (a nivel motórico, cognitivo, social-emocional, autonomía, etc.) y de manera severa.

Aunque los porcentajes varían un poco, sí se mantiene el orden del primer, segundo y tercer puesto para los mismos tipos de grado que contestaron los tutores/as en sus cuestionarios al realizarles esta pregunta. La variación de los porcentajes es a la baja en el caso de los familiares ya que, quizás, ellos están acostumbrados a las necesidades de sus hijos/as y no les otorgan toda la importancia que tienen. Otra interpretación es que prefieran no ver la gravedad de esas necesidades por el daño emocional que les pueda causar.

Sea como fuere, el cuadro comparativo queda de la siguiente manera dispuesto:

	TUTORES/AS	FAMILIARES
Bajo grado de afectación	3,8%	1,0%
Medio grado de afectación	22,6%	35,1
Alto grado de afectación	58,6%	37,1%
Muy alto grado de afectación	17,0%	19,6%

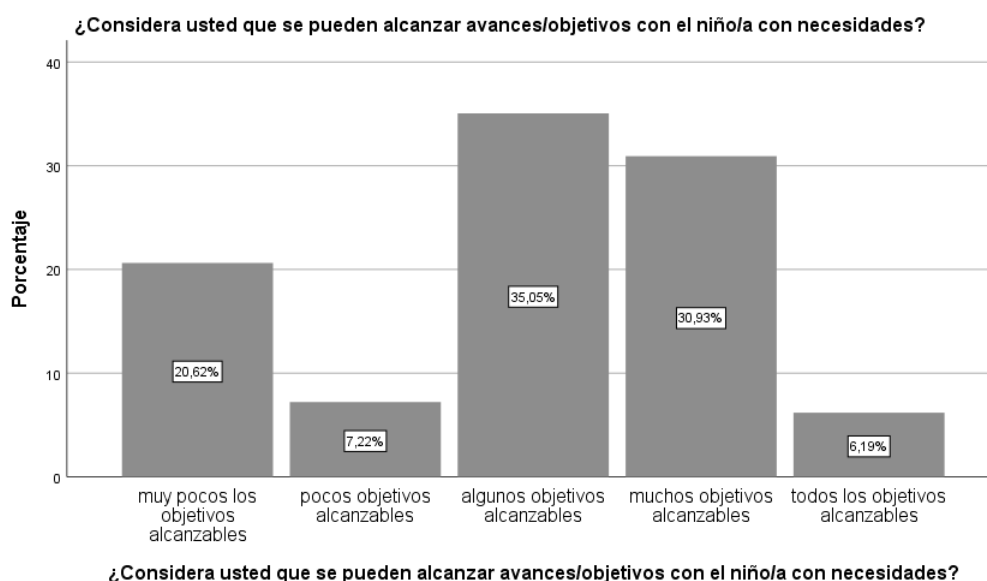
Tabla 29. Comparativa entre los datos aportados por los tutores/as y familiares del grado de afectación del alumnado. Fuente: elaboración propia.

Al igual que vimos en el cuestionario de tutores/as, también han sido preguntados acerca de los posibles avances que consideran que sus hijos/as pueden lograr.

Las respuestas se plasman en la siguiente tabla:

¿Considera usted que se pueden alcanzar avances/objetivos con el niño/a con necesidades?

		Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
Válido	Muy pocos los objetivos alcanzables	20	20,6	20,6	20,6
	Pocos objetivos alcanzables	7	7,2	7,2	27,8
	Algunos objetivos alcanzables	34	35,1	35,1	62,9
	Muchos objetivos alcanzables	30	30,9	30,9	93,8
	Todos los objetivos alcanzables	6	6,2	6,2	100,0
	Total	97	100,0	100,0	



Una buena parte de los familiares, el 35,1%, consideran que sólo son algunos los objetivos alcanzables por el niño/a con necesidades, seguidos de un 30,9% que consideran que son muchos los alcanzables. Hay un 20% que opina que son muy pocos los que pueden conseguir. Y, opuesto a este último dato, está el porcentaje del 6,2% que creen que podrían alcanzar sus hijos/as todos los objetivos que se les marcara. Quizás, ese 6,2% confía en que se les marquen objetivos reales y adaptados a ellos, favoreciendo su consecución.

Se puede afirmar, viendo esta estadística, que las familias tienen unas expectativas bastante altas con sus hijos/as, confiando en que pueden conseguir metas que mejoren sus condiciones.

Estas altas expectativas contrastan con las no tan altas percibidos por los tutores/as. Esto puede deberse de nuevo a factores emocionales que están implicados en la relación madre/padre-hijo/a que les hace no tener una respuesta ajustada de la realidad. Sin embargo, también podría deberse a que los tutores/as no aprecian cierto potencial que su alumnado podría desarrollar con una adecuada intervención.

Ese contraste es recogido en la siguiente tabla:

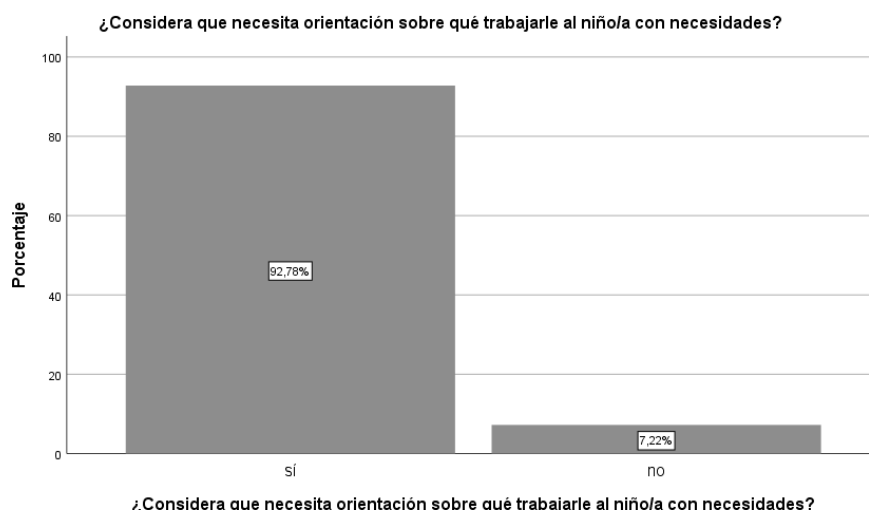
	TUTORES/AS	FAMILIARES
Muy pocos objetivos alcanzables	9,4%	20,6%
Pocos objetivos alcanzables	22,6%	7,2%
Algunos objetivos alcanzables	50,9%	35,1%
Bastantes objetivos alcanzables	9,4%	0%
Muchos objetivos alcanzables	7,5%	30,9%
Todos los objetivos alcanzables	0%	6,2%

Tabla 30. Comparativa entre los datos aportados por los tutores/as y familiares de los objetivos alcanzables por el alumnado. Fuente: elaboración propia.

No todos esos objetivos se trabajan únicamente en el ámbito escolar, sino que deben ser trabajados paralelamente en sus hogares. Para que los familiares puedan hacer una buena labor al respecto, deben recibir orientación sobre qué y cómo intervenir. Veamos, a continuación, si ellos son conscientes de esta necesidad:

¿Considera que necesita orientación sobre qué trabajarle al niño/a con necesidades?

		Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
Válido	Sí	90	92,8	92,8	92,8
	No	7	7,2	7,2	100,0
	Total	97	100,0	100,0	

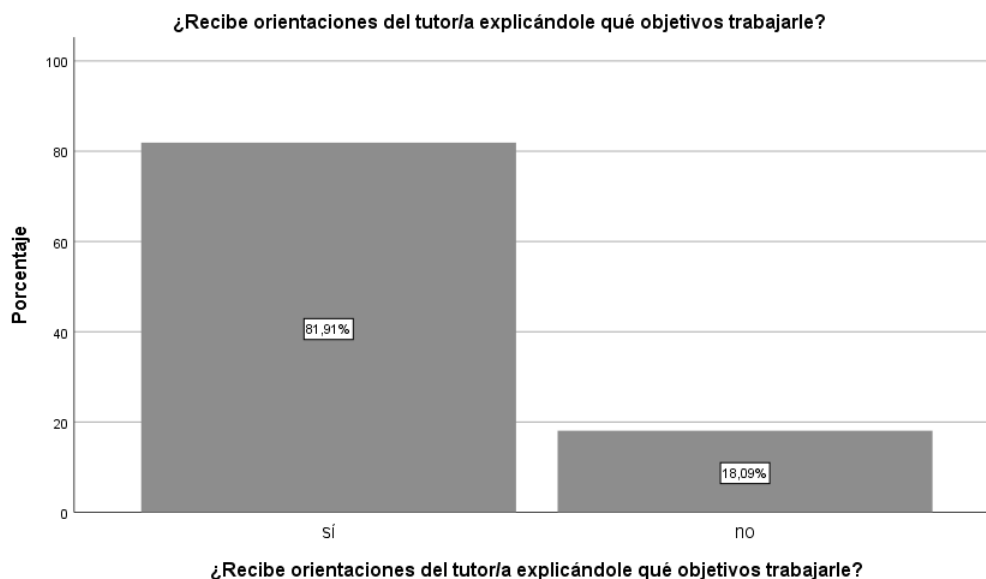


El 92,8% de los encuestados reconocen que necesitan orientación sobre qué trabajarle al niño/a con necesidades educativas especiales. Según este dato, parece que los padres sí están concienciados de la importancia de ese asesoramiento.

Esas pautas educativas pueden partir de diversas fuentes. Una de ellas es de los propios tutores/as de los niños/as. Por consiguiente, vamos a comprobar si los tutores/as están desempeñando esa función de asesoramiento a través de la siguiente cuestión planteada:

¿Recibe orientaciones del tutor/a explicándole qué objetivos trabajarle?

		Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
Válido	Sí	77	79,4	81,9	81,9
	No	17	17,5	18,1	100,0
	Total	94	96,9	100,0	
Perdidos	Sistema	3	3,1		
Total		97	100,0		

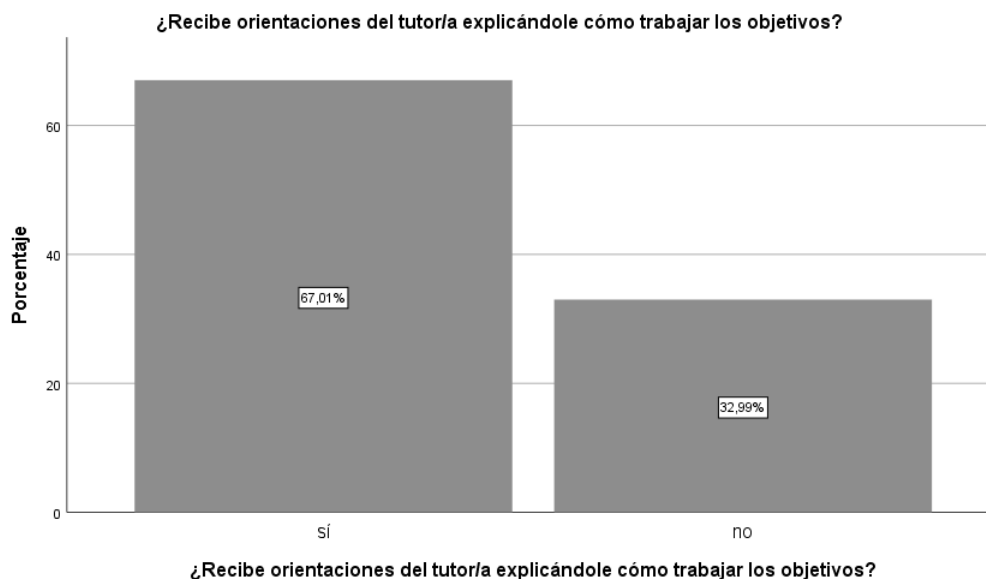


En cuanto a si el tutor/a le explica al familiar qué objetivos hay que trabajar, la respuesta mayoritariamente ha sido *sí* con un 79,4%. Quizás, se podría haber esperado un porcentaje más alto por la importancia que tiene el conocer esas metas que se deben alcanzar. La no transmisión de esa información dificultaría la coordinación en gran medida.

No sólo es saber qué trabajar, hay que saber también cómo llevarlo a cabo. Quizás, llega a ser incluso más importante el proceso en sí de enseñanza-aprendizaje. Por esta relevancia que tiene, preguntamos a los familiares sobre si han recibido esas indicaciones que hacen referencia al desarrollo.

¿Recibe orientaciones del tutor/a explicándole cómo trabajar los objetivos?

		Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
Válido	Sí	65	67,0	67,0	67,0
	No	32	33,0	33,0	100,0
	Total	97	100,0	100,0	



Respecto a cómo trabajar esos objetivos, el 67,0% de los familiares han respondido que *sí* reciben las técnicas y procedimientos para proporcionar ayuda a sus hijos/as dentro de sus hogares.

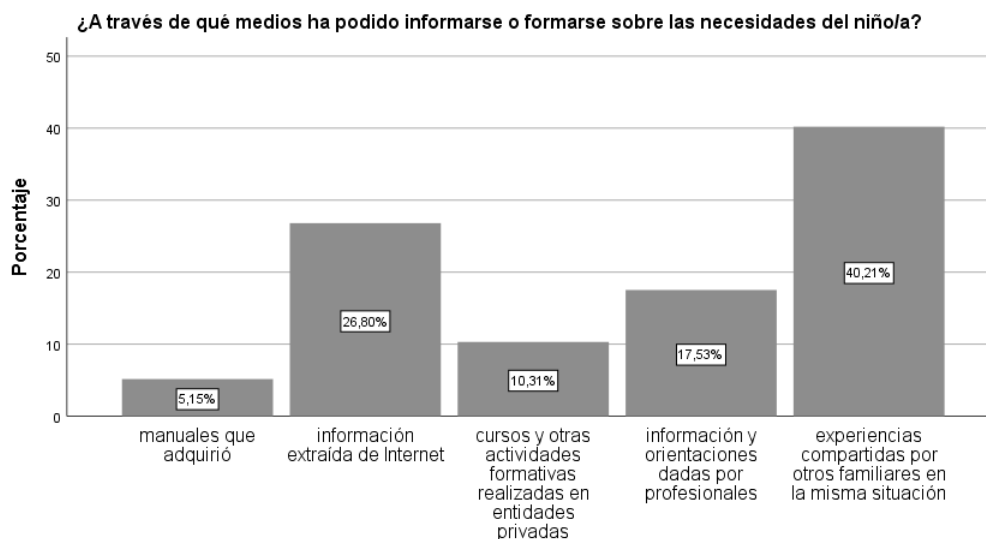
A pesar de haber hecho hincapié sobre lo esencial de mostrar a los familiares el cómo enseñar a sus hijos/as, el porcentaje alcanzado revela que no todos los profesionales se preocupan por ello.

Por este motivo, indagamos sobre cuáles han podido ser las fuentes de los familiares para adquirir la preparación adecuada.

¿A través de qué medios ha podido informarse o formarse sobre las necesidades del niño/a?

		Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
Válido	Manuales que adquirió	5	5,2	5,2	5,2
	Información extraída de Internet	26	26,8	26,8	32,0
	Cursos y otras actividades formativas realizadas en entidades privadas	10	10,3	10,3	42,3
	Información y orientaciones dadas por profesionales	17	17,5	17,5	59,8

Experiencias compartidas por otros familiares en la misma situación	39	40,2	40,2	100,0
Total	97	100,0	100,0	



¿A través de qué medios ha podido informarse o formarse sobre las necesidades del niño/a?

Los familiares se han podido informar y formar por diversos medios, uno de ellos, como veíamos en la pregunta anterior, es a través de profesionales. Pero hay otros dos medios al que acuden por encima de los tutores/as o cualquier otro profesional.

El primero de ellos es el compartir experiencias con otros familiares en la misma situación con un 40,2%. Las personas que han puesto en común una misma experiencia de vida suelen sentirse reconfortados cuando se encuentran e intercambian sus vivencias y los sentimientos que en ellos ha provocado la situación.

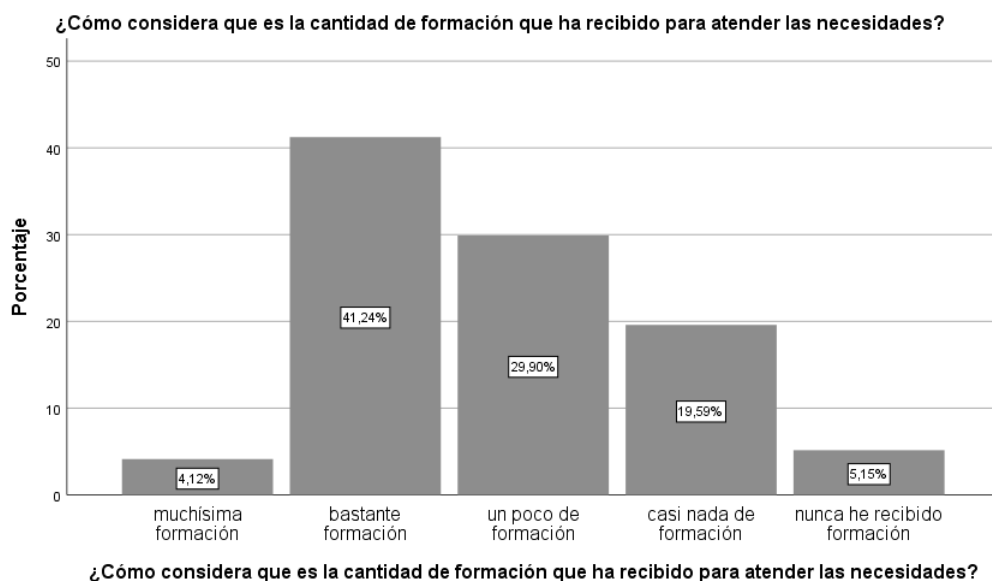
En segundo lugar, con un 26,8% de porcentaje, es la búsqueda en Internet sobre todo lo relativo a la diversidad funcional de su hijo/a. Este medio es una fuente interminable de datos que pueden llegar a abrumar más que satisfacer las inquietudes de alguien. Aún así, muchas familias buscan refugio en esa información para aliviar sus dudas.

En el caso de los tutores/as, la formación la buscaban en entidades privadas o en las actividades formativas que ponía a su disposición el Centro de Formación del Profesorado. Son dos medios rigurosos y formales destinados más a profesionales de la

enseñanza que a los familiares. Aún así, cabría plantearse la posibilidad de que los familiares pudieran recibir formación a través de estos medios también. Al igual que, de manera inversa, también los profesionales pudieran compartir sus experiencias para enriquecerse igualmente.

¿Cómo considera que es la cantidad de formación que ha recibido para atender las necesidades?

		Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
Válido	Muchísima formación	4	4,1	4,1	4,1
	Bastante formación	40	41,2	41,2	45,4
	Un poco de formación	29	29,9	29,9	75,3
	Casi nada de formación	19	19,6	19,6	94,8
	Nunca he recibido formación	5	5,2	5,2	100,0
	Total	97	100,0	100,0	



La cantidad de formación que han recibido o han podido recopilar por ellos mismos (ya que una de las vías ha sido Internet) es calificada como de *bastante* con un 41,2% de los encuestados votando esta opción. A continuación, un 29,9% creen haber recibido sólo *un poco de formación* y un 19,6% *casi nada de formación*.

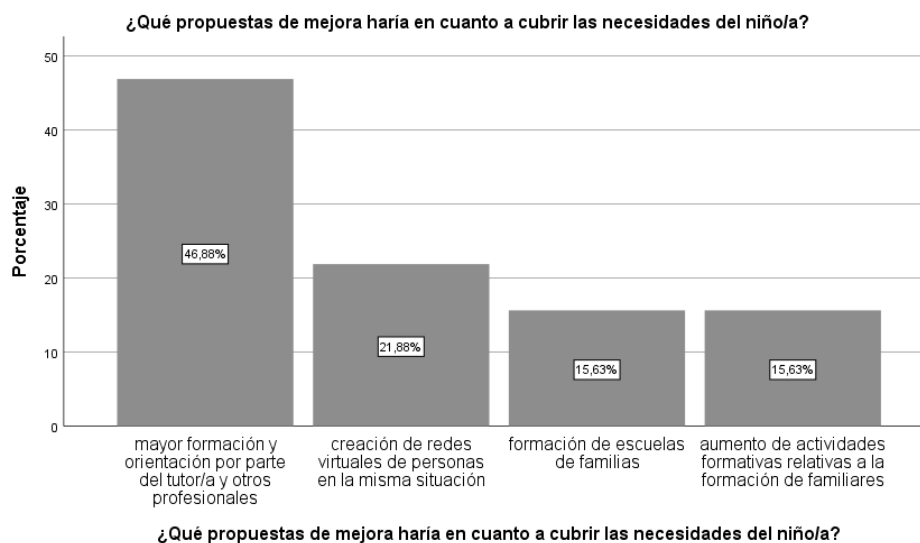
Este análisis junto con el de los tutores/as acerca del mismo tema, deja entrever carencias en formación. En concreto, el de los tutores/as revelaba que su satisfacción en

cuanto a la formación recibida era baja. Recordemos que únicamente un 1,9% de los tutores/as encuestados la calificaba de *muy adecuada*, destinando el porcentaje más alto a *adecuada* con un 26,4%.

Esa carencia desemboca en una propuesta de mejora que se suma a otras realizadas por los familiares sobre todo lo relativo a las necesidades de sus hijos/as.

¿Qué propuestas de mejora haría en cuanto a cubrir las necesidades del niño/a?

		Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
Válido	Mayor formación y orientación por parte del tutor/a y otros profesionales	45	46,4	46,9	46,9
	Creación de redes virtuales de personas en la misma situación	21	21,6	21,9	68,8
	Formación de escuelas de familias	15	15,5	15,6	84,4
	Aumento de actividades formativas relativas a la formación de familiares	15	15,5	15,6	100,0
	Total	96	99,0	100,0	
Perdidos	Sistema	1	1,0		
Total		97	100,0		



Las propuestas de mejora en este bloque de necesidades y formación son múltiples, pero la mayoría de las respuestas se centran en demandar una mayor formación y orientación por parte del tutor/a u otros profesionales. Recordemos que ellos situaban en tercer lugar esta fuente cuando eran preguntados por sus vías de transmisión de conocimiento.

En segundo lugar, proponen que se cree de manera formal una red de asesoramiento que sustituya a esos encuentros esporádicos que puedan darse entre familiares y que tanto les ayuda y reconforta.

Y, en último lugar, con igual puntuación, el aumento de actividades formativas relativas a la formación de familiares y la creación de escuelas de familias. Esta última petición está muy vinculada con la red virtual de personas. Quizás, esta red puede incluir a un mayor número de personas por ser de manera online.

Las semejanzas que podemos ver con las propuestas lanzadas por los tutores/as son pocas. Ya que, aunque ambos sectores son preguntados acerca de la formación, cada uno tiene como referente un contexto distinto. Si retomamos las propuestas de los tutores/as, comprobamos que sus demandas estaban centradas en ampliar el número de actividades formativas, que sean más ajustadas a la realidad que viven, más prácticas y con unos buenos profesionales dirigiéndolas.

Con ese contraste de deseos, finalizamos las variantes sobre las necesidades y, a la par, formación de los familiares para poner el foco en otro tema con tintes personales: la relación entre tutores/as y familiares bajo el prisma de estos últimos.

Resumen de la variable *Necesidades del niño/a y Formación de los Familiares*

En consonancia con las respuestas dadas por los tutores/as sobre en qué áreas se debe intervenir, los familiares apuntan de nuevo a la autonomía y a la comunicación. La diferencia radica en que el porcentaje en la autonomía supera significativamente al de la comunicación. Esto puede deberse a que las familias han subsanado las carencias comunicativas con un "código" interno establecido entre ellos, quedando relegado a un segundo plano esta área.

Los familiares, al igual que los tutores/as, consideran que sus hijos/as tienen un alto grado de afectación, aunque sin sobresalir, sino igualándolo casi con medio grado

de afectación. Esta repercute en la consecución de objetivos que no todos los llegan a alcanzar, pero los familiares confían en que sus hijos/as tienen en potencial suficiente para conseguir muchos de los objetivos, extraídos algunos de ellos de las necesidades de los familiares, que se planteen.

Esos objetivos son extrapolados a otros contextos. Para intervenir desde el contexto familiar, los implicados reconocen necesitar orientación. Esa formación dada por los tutores/as engloba tanto nociones sobre qué trabajar como el procedimiento más adecuado. En esta última parte procesual se detectan carencias a la hora de indicar las herramientas y técnicas más factibles. Sin embargo, no sólo los tutores/as son los transmisores de esa formación, hay otras fuentes que reconfortan, apoyan y orientan a los familiares como son otras familias que estén viviendo la misma situación e Internet con sus páginas webs y las redes sociales. Aún con esta variedad de vías de formación, admiten no haber tenido una formación completa. Y, de hecho, la mayoría de las demandas apuntan en esa dirección: mayor orientación por parte de los profesionales y la creación oficial de redes de asesoramiento como pueden ser las Escuelas de Familias.

Una vez tratadas las necesidades del alumnado y la formación de familiares, nos centramos en la relación que existe entre el tutor/a y los familiares de su alumnado.

VARIABLES SOBRE LA RELACIÓN DE LOS FAMILIARES CON EL TUTOR/A

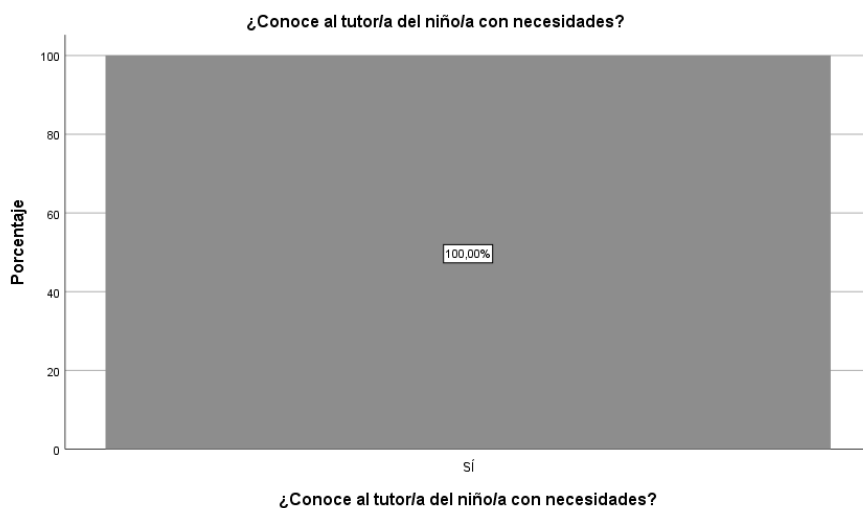
En este apartado, destacaremos aspectos que conciernen a la relación que se establece entre un tutor/a y los familiares de su alumnado.

Al ser un tema tratado con anterioridad en los cuestionarios de los tutores/as, se podrá hacer un estudio comparativo donde se muestren similitudes y diferencias entre las posibles apreciaciones de los dos sectores.

Como introducción al tema, se les pregunta si conocen o no al tutor/a de sus hijos/as. La respuesta obtenida es plasmada en la siguiente tabla y su correspondiente gráfica:

¿Conoce al tutor/a del niño/a con necesidades?

		Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
Válido	sí	97	100,0	100,0	100,0

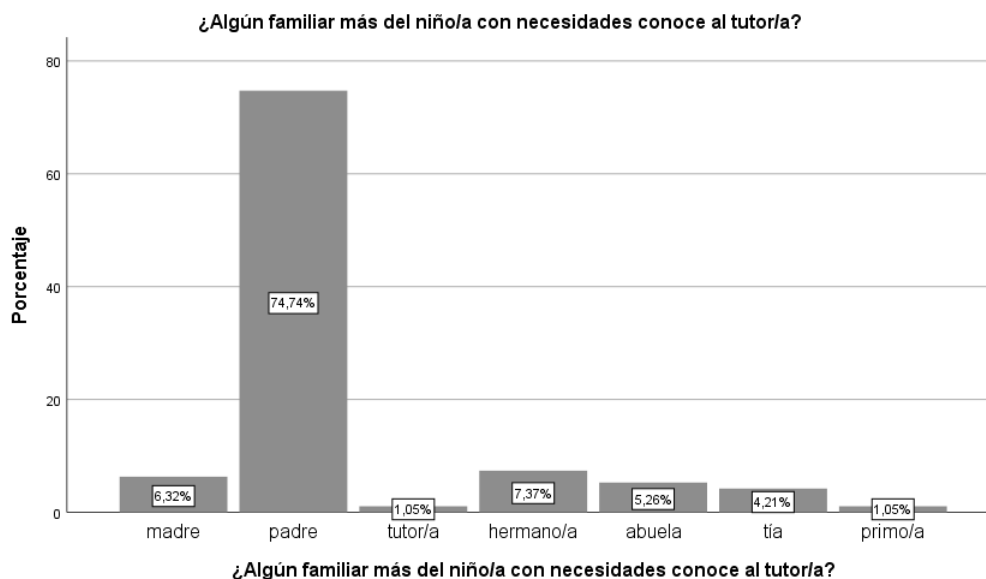


La respuesta es unánime. Todos/as conocen al que es tutor/a de su hijo/a. Quizás es una pregunta que se podía haber obviado, pero nos resultaba interesante saber si cabía la posibilidad de que no se conocieran a pesar de ser un número limitado de alumnos/as con unas necesidades muy notorias.

Y cuando se les pregunta por si el tutor/a conoce a más familiares, se enumera una serie de familiares.

¿Algún familiar más del niño/a con necesidades conoce al tutor/a?

		Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
Válido	Madre	6	6,2	6,3	6,3
	Padre	71	73,2	74,7	81,1
	Tutor/a	1	1,0	1,1	82,1
	Hermano/a	7	7,2	7,4	89,5
	Abuela	5	5,2	5,3	94,7
	Tía	4	4,1	4,2	98,9
	Primo/a	1	1,0	1,1	100,0
	Total	95	97,9	100,0	
Perdidos	Sistema	2	2,1		
Total		97	100,0		

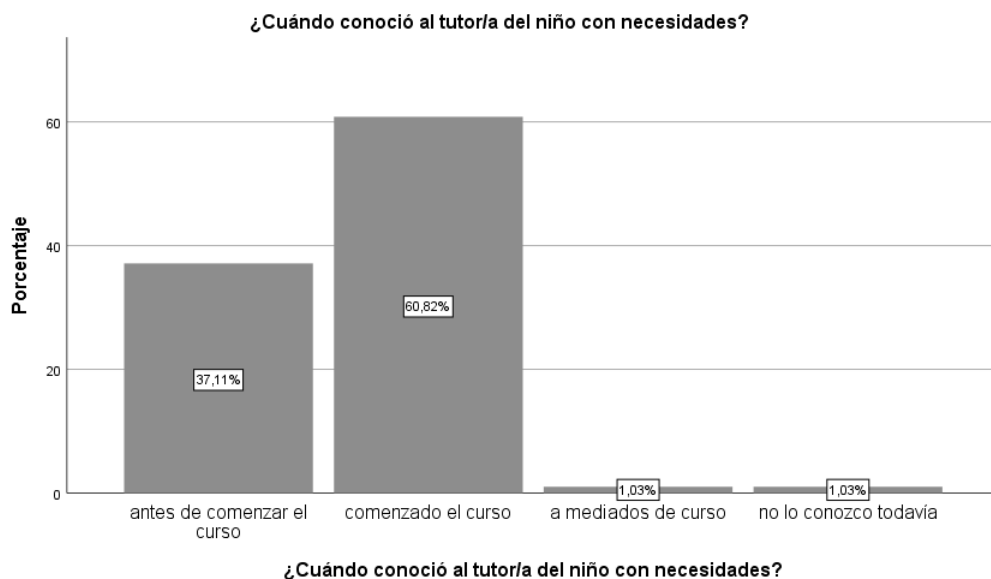


La respuesta abarca desde al otro cónyuge hasta hermanos, abuelos, tíos y primos. Es decir, la relación que se establece entre tutor/a y madre/padre se extiende hacia otros familiares que también tienen contacto con el alumno/a y deben implicarse en su desarrollo.

Respecto al momento en el que se conocieron a lo largo del curso escolar, se dan varias opciones posibles. Veamos cuáles son y qué puntuación han alcanzado:

¿Cuándo conoció al tutor/a del niño con necesidades?

		Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
Válido	Antes de comenzar el curso	36	37,1	37,1	37,1
	Comenzado el curso	59	60,8	60,8	97,9
	A mediados de curso	1	1,0	1,0	99,0
	No lo conozco todavía	1	1,0	1,0	100,0
	Total	97	100,0	100,0	



La mayoría de las respuestas están englobadas en dos momentos. Por una parte, comenzando el curso con un 60,8% y, por otra, antes de comenzar el curso con un 37,1%. Únicamente un 2% lo conocieron a mediados o finales de curso.

Estos datos coinciden perfectamente con los que se extrajeron del cuestionario de los tutores/as cuando se les pregunta por el momento de conocerse. Hay una mínima e insignificante variación que se puede ver en la siguiente tabla:

	TUTORES/AS	FAMILIARES
Antes de comenzar el curso	35,8%	37,1%
Comenzado el curso	64,2%	60,8%
A mediados de curso	0%	1%
No lo conozco todavía	0%	1%

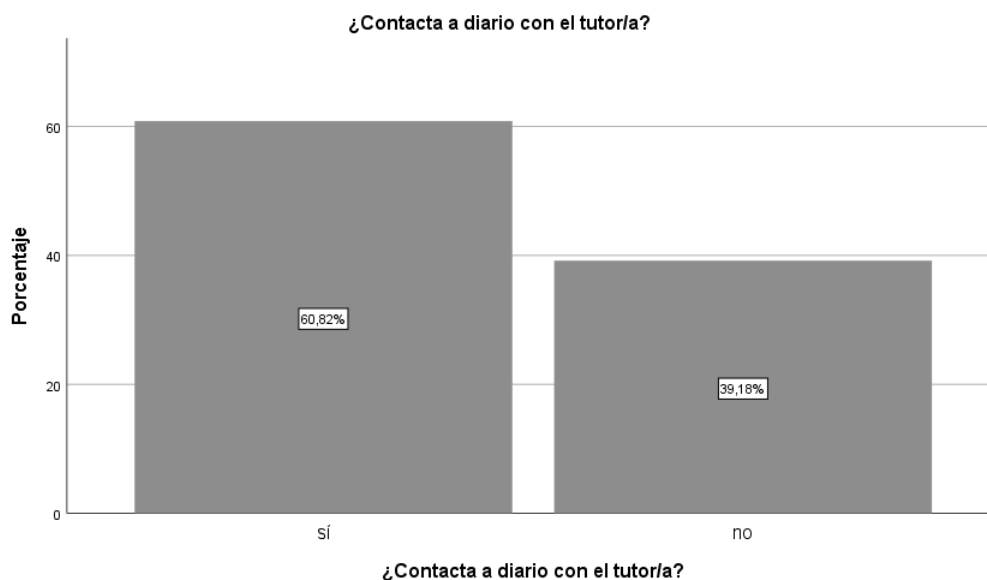
Tabla 31. Comparativa de los datos aportados por los tutores/as y familiares sobre el momento de conocerse.

Una vez que tiene lugar ese encuentro en el que hay presentación y primer intercambio de información, se establece un lazo de unión entre ellos que se mantiene gracias a los contactos que se suceden durante el curso.

Los contactos entre ambas partes pueden ser a diario o tener una menor frecuencia. Comprobemos qué respuestas aportan los familiares:

¿Contacta a diario con el tutor/a?

		Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
Válido	Sí	59	60,8	60,8	60,8
	No	38	39,2	39,2	100,0
	Total	97	100,0	100,0	



Respecto a la frecuencia con la que los familiares contactan con el tutor/a, un 60,8% afirma que sí es a diario frente al 39,2% que lo niega. Es un porcentaje alto de familias que están pendiente a diario de la evolución de sus hijos/as, así como de exponerle al tutor/a información relevante sobre ellos/as.

En el cuestionario de los tutores/as, también había un porcentaje mayor de personas que tenían un contacto diario respecto a los que no.

La siguiente tabla refleja la comparativa realizada:

	TUTORES/AS	FAMILIARES
Contacto diario	79,2%	60,8%
Contacto no diario	20,8%	39,2%

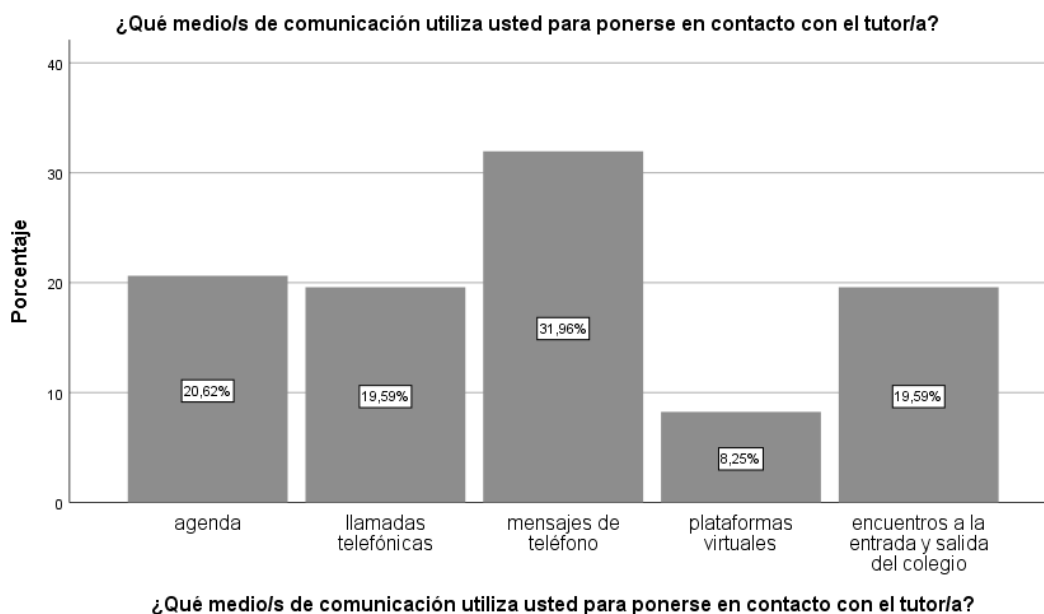
Tabla 32. Comparativa de los datos aportados por los tutores/as y familiares sobre si el contacto mantenido es a diario o no.

Los medios de comunicación que se establecen entre ellos son muy variados. Algunos han tenido un protagonismo antes de la Pandemia que, actualmente, han quedado obsoleto. Otros, en cambio, han tenido una gran repercusión desde el 2020, coincidiendo con la enseñanza virtual que se impuso en nuestro país.

Seguidamente, se describe la secuencia de vías de comunicación posibles con los valores alcanzados por cada una:

¿Qué medio/s de comunicación utiliza usted para ponerse en contacto con el tutor/a?

	Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
Válido Agenda	20	20,6	20,6	20,6
LLlamadas telefónicas	19	19,6	19,6	40,2
Mensajes de teléfono	31	32,0	32,0	72,2
Plataformas virtuales	8	8,2	8,2	80,4
Encuentros a la entrada y salida del colegio	19	19,6	19,6	100,0
Total	97	100,0	100,0	



Los medios de comunicación que suelen usar para ponerse en contacto con los tutores/as son, en primer lugar, los mensajes telefónicos con un 32,0%; en segundo lugar, la agenda con un 20,6% y, con casi igual porcentaje, 19,6%, llamadas telefónicas y los encuentros a la entrada y salida del centro educativo.

De nuevo hay una gran coincidencia en los datos de los cuestionarios de los tutores/as y los de los familiares. Vamos a rescatar los datos que se expusieron en el análisis de los cuestionarios a tutores/as y los colocaremos en la siguiente tabla junto al de los familiares para contrastarlos y, así, facilitar su interpretación:

	TUTORES/AS	FAMILIARES
Mensajes telefónicos	41,5%	32,0%
Agenda o cuaderno viajero	24,5%	20,6%
Llamadas de teléfono	17,0%	19,6%
Encuentros a la entrada y salida del colegio	17,0%	19,6%
Plataformas virtuales	0%	8,2%

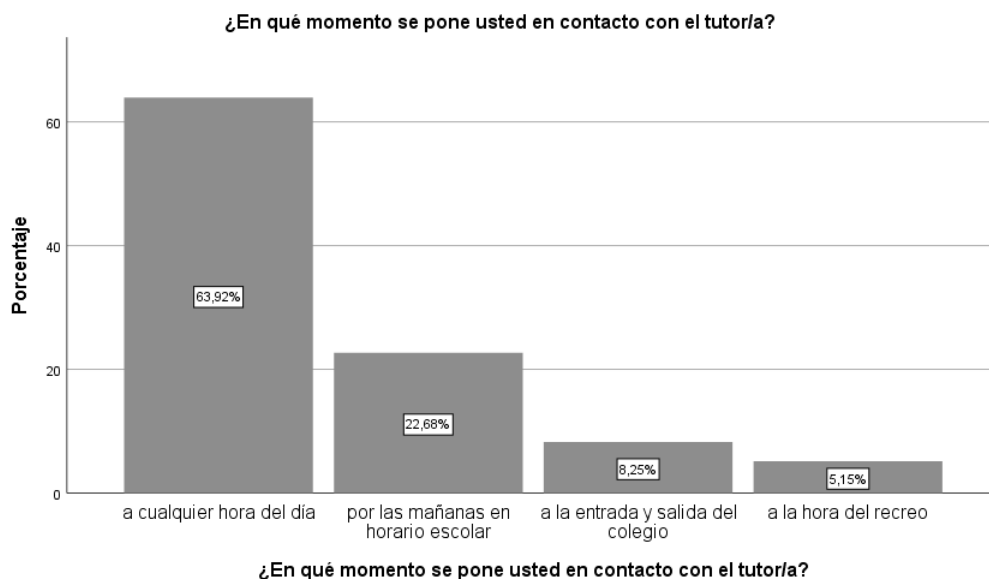
Tabla 33. Comparativa de los datos aportados por los tutores/as y familiares sobre los medios de contacto utilizados. Fuente: elaboración propia.

Los mensajes telefónicos vuelven a estar en el primer escalafón, seguidos de la agenda o cuaderno viajero que, como ya comentamos anteriormente, han dejado de usarse asiduamente por prevenir ciertos riesgos propios de la Covid-19. En tercer y cuarto lugar, se encuentran las llamadas telefónicas y los encuentros a la entrada y salida del colegio. Quizás, lo más significativo es la variación de porcentaje en la última opción, las plataformas virtuales. En el cuestionario de los tutores/as, nadie señaló esta respuesta y, en cambio, sí en el de los familiares, aunque con un porcentaje bajo.

Pero, seguimos desmenuzando todos los aspectos vinculados al tema relación y, a continuación, analizamos los momentos de contacto.

¿En qué momento se pone usted en contacto con el tutor/a?

	Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
Válido A cualquier hora del día	62	63,9	63,9	63,9
Por las mañanas en horario escolar	22	22,7	22,7	86,6
A la entrada y salida del colegio	8	8,2	8,2	94,8
A la hora del recreo	5	5,2	5,2	100,0
Total	97	100,0	100,0	

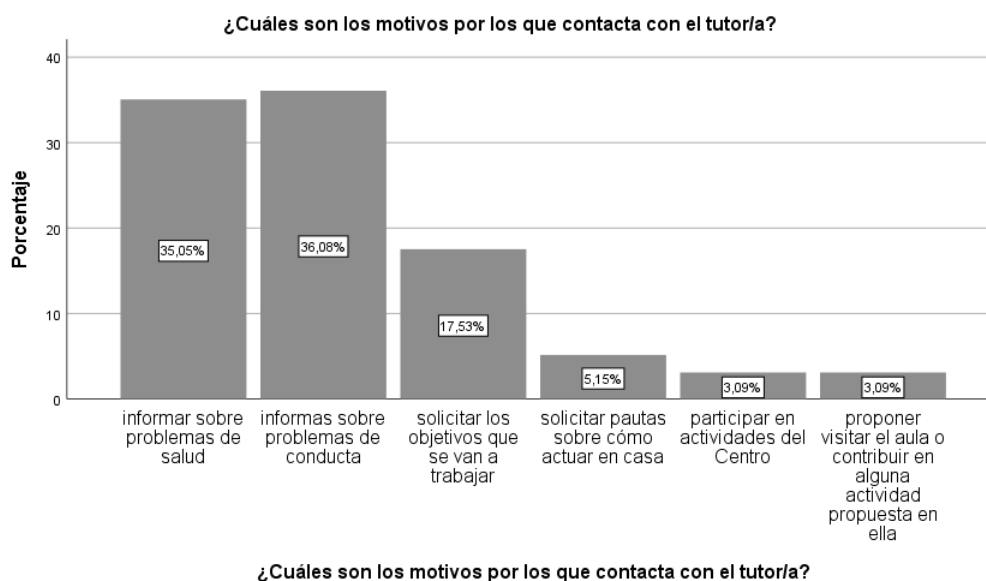


Cuando se suelen poner en contacto los familiares con el tutor/a es a cualquier hora del día como indica el 63,9%. En este caso, hay similitud entre lo que contestaron los tutores/as, que fue un 71,7%, y el porcentaje de los familiares.

Respecto a los motivos por los que contacta con el tutor/a, son varios y de distinta naturaleza. Todos ellos están recogidos en la siguiente tabla:

¿Cuáles son los motivos por los que contacta con el tutor/a?

		Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
Válido	Informar sobre problemas de salud	34	35,1	35,1	35,1
	Informas sobre problemas de conducta	35	36,1	36,1	71,1
	Solicitar los objetivos que se van a trabajar	17	17,5	17,5	88,7
	Solicitar pautas sobre cómo actuar en casa	5	5,2	5,2	93,8
	Participar en actividades del Centro	3	3,1	3,1	96,9
	Proponer visitar el aula o contribuir en alguna actividad propuesta en ella	3	3,1	3,1	100,0
	Total	97	100,0	100,0	



Los motivos principales por los que suelen contactar con los profesores/as son los problemas de conducta con un 36,1% y los de salud con un 35,1%. Estos porcentajes son mucho más elevados que los de las restantes causas. Entre ellas están: solicitar los objetivos que se van a trabajar (17,1%), solicitar pautas sobre cómo actuar en casa (5,2%), participar en actividades del Centro (3,1%) o proponer visitar el aula o contribuir en alguna actividad propuesta en ella (3,1%).

Es resaltable como el tema de la conducta se iguala al de la salud, situándose casi paralelamente. Por otra parte, no tiene un interés especial el implicarse más a nivel de aula o Centro por parte de los familiares, quedando relegados a últimos escalafones. Y, por último, llama la atención cómo los familiares se preocupan más por pedir los objetivos planteados para trabajar con el niño/a, pero no las pautas sobre cómo llevarlos a cabo en sus hogares.

De todos los motivos mostrados, nos vamos a centrar en algunos de ellos para realizar la comparativa con el cuestionario de los tutores/as.

	TUTORES/AS	FAMILIARES
Problemas de salud	49,1%	35,1%
Problemas de conducta	7,5%	36,1%
Objetivos a trabajar	15,1%	17,1%
Forma de trabajar los objetivos	3,8%	5,2%

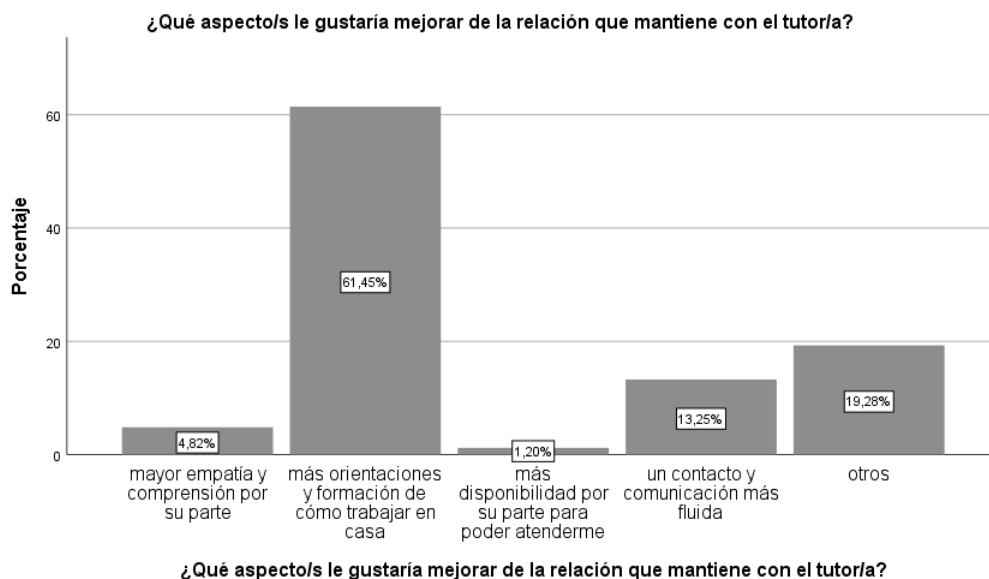
Tabla 34. Comparativa de los datos aportados por los tutores/as y familiares sobre los motivos de ponerse en contacto. Fuente: elaboración propia.

Los problemas de conducta no son un tema prioritario para los tutores/as, pero sí, en cambio, para los familiares, según se comprueba por la diferencia de porcentaje. Es muy común que los familiares comenten dificultades conductuales de sus hijos/as que no suelen ocurrir dentro de las aulas. Por lo tanto, cuando un hecho así no es generalizable a otros contextos, hay que examinar las causas que llevan a que surjan en un determinado sitio y unas circunstancias concretas.

Para concluir, se pregunta sobre los aspectos que consideran que son susceptibles de mejora:

¿Qué aspecto/s le gustaría mejorar de la relación que mantiene con el tutor/a?

		Frecuenci a	Porcentaj e	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
Válido	Mayor empatía y comprensión por su parte	4	4,1	4,8	4,8
	Más orientaciones y formación de cómo trabajar en casa	51	52,6	61,4	66,3
	Más disponibilidad por su parte para poder atenderme	1	1,0	1,2	67,5
	Un contacto y comunicación más fluida	11	11,3	13,3	80,7
	Otros	16	16,5	19,3	100,0
	Total	83	85,6	100,0	
Perdidos	Sistema	14	14,4		
Total		97	100,0		



En cuanto a los aspectos que le gustaría mejorar de la relación que mantienen con el tutor/a, más de la mitad ha propuesto que se le ofrezca mayor cantidad de orientación y formación sobre cómo trabajar en casa con el niño/a con necesidades. También, se señala la mejora en la comunicación, fomentando que sea fluido el contacto. Ambas propuestas mejorarían la relación, pero al estar estrechamente relacionadas con la coordinación, también se lograrían mejoras en este campo. Lo mismo ocurrió en el cuestionario de los tutores/as donde las propuestas iban encaminadas a un acercamiento en lo personal, pero a una mejor coordinación entre ellos también.

Recopilemos las propuestas relacionadas con la coordinación que parten de ambos sectores:

TUTORES/AS	FAMILIARES
Mayor implicación y formación por parte de las familias	Mayor orientación y formación de cómo trabajar en casa
Comunicación más asidua y fluida por parte de los familiares	Un contacto y comunicación más fluida
Mayor iniciativa para trabajar conjuntamente contenidos	
Mayor coordinación con pautas de intervención conjunta	

Tabla 35. Comparativa de los datos aportados por los tutores/as y familiares sobre propuestas de coordinación.
Fuente: elaboración propia.

Más adelante, profundizaremos en la coordinación con un apartado dedicado a ello por la relevancia que este aspecto está demostrando tener en la Acción Tutorial. Pero, antes, vamos a analizar las variantes sobre Tutorías Presenciales. Este apartado es rico en contenido ya que en él se detallan muchos ítems que nos ayudan a tener una visión globalizada de las tutorías ejercidas en las Aulas Específicas.

Resumen de la variable *Relación entre Familiares y Tutor/a*

La relación no sólo implica a los tutores/as y padres/madres, sino que engloba a otros miembros como hermanos/as, abuelos/as, tíos/as, etc. Una relación que tiene su punto de partida antes de comenzar el curso o justo en los primeros días del mismo y se mantiene durante todo el curso, siendo a diario el contacto a través de mensajes telefónicos de la aplicación *WhatsApp* en cualquier momento del día.

Hasta este punto, los resultados de los familiares coinciden con el de los tutores/as, aunque los ítems que alcanzan mayor puntuación disminuyen un poco su porcentaje cuando la respuesta es dada por los familiares. Cuando los porcentajes realmente dan un giro es a la hora de exponer las demandas. Los familiares equiparan los problemas de conducta a los de salud cuando los tutores/as concedían tan solo un 7,5% a lo conductual frente al 36,1% de los familiares. Esa importancia que le dan los familiares a lo conductual da pie a indagar las circunstancias que pueden llevar a ese mal comportamiento existente en sus hogares, pero no dentro de las aulas escolares. Tras esta problemática, los familiares demandan mayor orientación y formación. Los tutores/as ratificaban esta necesidad de formación de los familiares en el apartado de *demandas* de sus cuestionarios.

VARIABLES SOBRE LAS TUTORÍAS PRESENCIALES

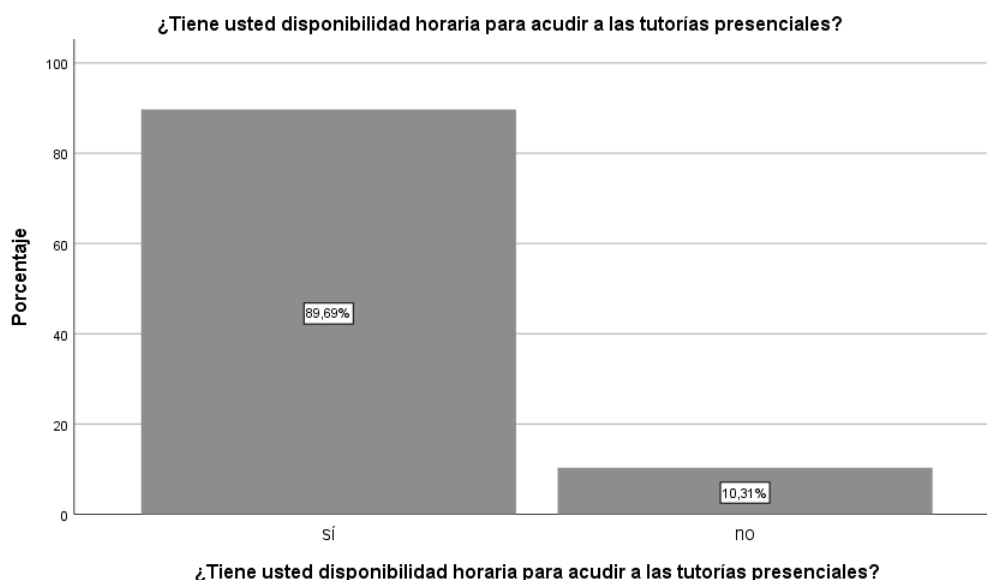
Durante el curso escolar, las tutorías presenciales adquieren un gran valor para los familiares. Son momentos en los que pueden sentarse a dialogar con el tutor/a e intercambiar información, así como asentar bases para futuras intervenciones. Por consiguiente, suelen ser muy esperadas por los padres/madres.

Se van a analizar distintas variantes sobre todo lo que envuelve a las tutorías presenciales con idea de extraer datos para nuestra investigación.

El primero de todos es sobre la disponibilidad de los familiares para acudir a ellas. Los resultados obtenidos son los siguientes:

¿Tiene usted disponibilidad horaria para acudir a las tutorías presenciales?

		Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
Válido	Sí	87	89,7	89,7	89,7
	No	10	10,3	10,3	100,0
	Total	97	100,0	100,0	



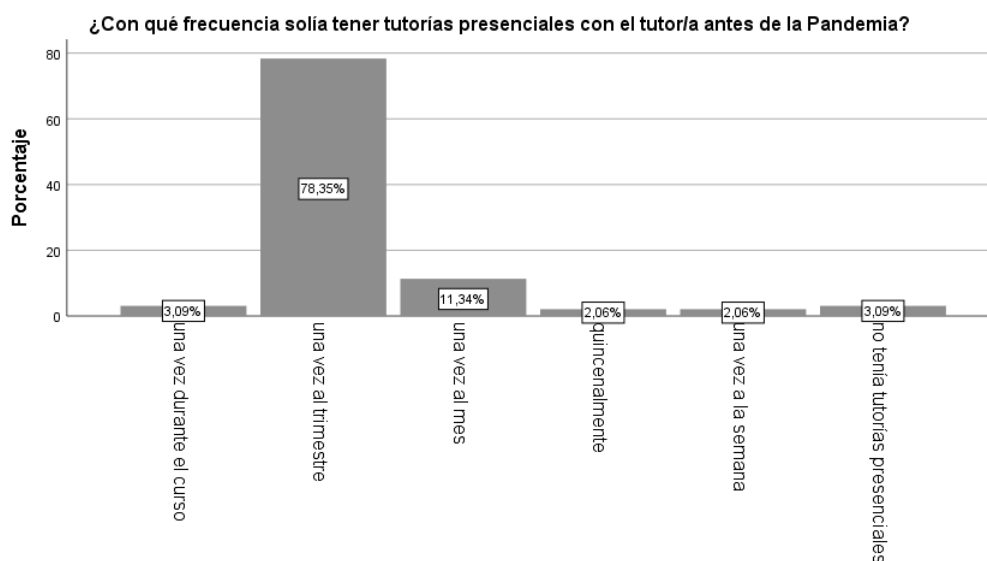
Los familiares afirman tener disponibilidad horaria para acudir a las tutorías presenciales en un 89,7%. Es decir, la mayoría asisten a las tutorías cuando son convocadas. Ese casi 90% confirma la actitud tan positiva de los familiares ante la realización de tutorías.

De nuevo, este dato está en sintonía con el recogido en el cuestionario de los tutores/as cuando se preguntaba acerca de lo mismo. El 96,2% reconocía que sus familias no ponen impedimento para acudir a las tutorías.

El siguiente dato es referente a la frecuencia con la que tenían lugar las tutorías presenciales antes de la Pandemia. La tabla de resultados queda compuesta de la siguiente manera:

¿Con qué frecuencia solía tener tutorías presenciales con el tutor/a antes de la Pandemia?

		Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
Válido	Una vez durante el curso	3	3,1	3,1	3,1
	Una vez al trimestre	76	78,4	78,4	81,4
	Una vez al mes	11	11,3	11,3	92,8
	Quincenalmente	2	2,1	2,1	94,8
	Una vez a la semana	2	2,1	2,1	96,9
	No tenía tutorías presenciales	3	3,1	3,1	100,0
	Total	97	100,0	100,0	



¿Con qué frecuencia solía tener tutorías presenciales con el tutor/a antes de la Pandemia?

Las tutorías presenciales que tenían lugar antes de la pandemia solían convocarse *una vez al trimestre* según el 78,4% de los familiares encuestados. El 11,3% apunta a *una vez al mes* y, por último, porcentajes mínimos (un 2%-3%) para opciones como *una vez durante el curso*, *una vez a la semana* o *no tenía tutorías presenciales*.

El hecho de que haya familiares que no tienen tutorías presenciales no significa que no sepan de la evolución de su hijo/a. Como desvelarán las entrevistas realizadas

posteriormente, en algunas familias no han sido necesarias porque era tal el contacto diario presencial del tutor/a y familiares a la entrada o salida del colegio donde aprovechaban para comentar aspectos, que no ha sido preciso acordar un día en concreto para conversar.

Ni esta opción de no tener tutorías ni la opción de realizarlas una única vez durante el curso, están contempladas en los resultados recogidos de los cuestionarios de los tutores/as. El resto de las opciones sí y quedan dispuestos los resultados de la siguiente manera:

	TUTORES/AS	FAMILIARES
Una vez al trimestre	60,4%	78,4%
Una vez al mes	24,5%	11,3%
Quincenalmente	9,4%	2,1%
Una vez a la semana	5,7%	2,1%

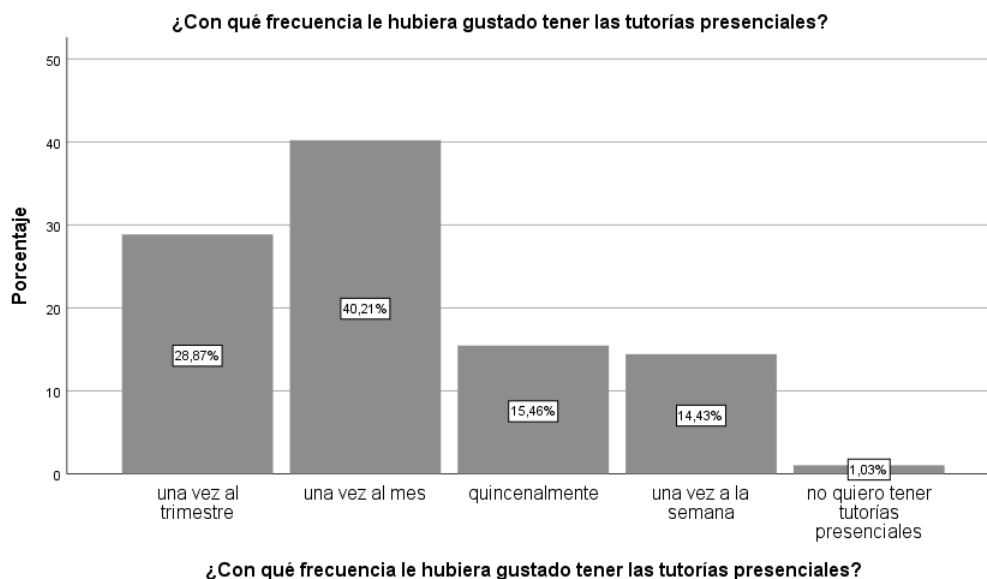
Tabla 36. Comparativa sobre los datos aportados por los tutores/as y familiares sobre la frecuencia de las tutorías presenciales. Fuente: elaboración propia.

Según los datos obtenidos de los familiares, son más frecuentes las tutorías que se realizan trimestralmente que las que se hacen mensualmente, quincenalmente o semanalmente. Por lo tanto, aunque en las aulas específicas la práctica de tutorías presenciales se hace con mayor asiduidad que las llevadas a cabo en aulas ordinarias, los porcentajes no revelan que esa práctica sea generalizada.

Por otra parte, nos ha parecido interesante conocer si están de acuerdo con esa frecuencia o les gustaría que fuera distinta. Los resultados a este respecto son:

¿Con qué frecuencia le hubiera gustado tener las tutorías presenciales?

	Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
Válido Una vez al trimestre	28	28,9	28,9	28,9
Una vez al mes	39	40,2	40,2	69,1
Quincenalmente	15	15,5	15,5	84,5
Una vez a la semana	14	14,4	14,4	99,0
No quiero tener tutorías presenciales	1	1,0	1,0	100,0
Total	97	100,0	100,0	



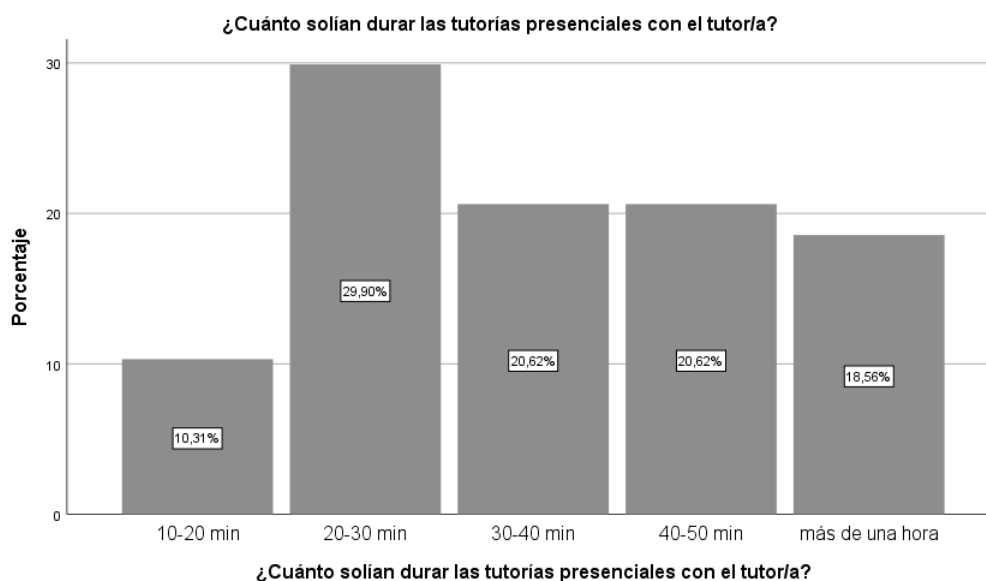
A los familiares que han respondido el cuestionario les hubiera gustado haberlas tenido una vez al mes como indica el porcentaje más alto con un 40,2%. Es decir, demandan que se lleven a cabo una vez al mes y no al trimestre tal y como se hacen habitualmente.

Además de la frecuencia, se les ha interrogado sobre la duración. Y, de nuevo, hemos obtenido dos valores distintos: uno sobre lo que duran y otro sobre lo que les gustaría que duraran.

Veamos, primero, cuánto solían durar las tutorías presenciales que tenían lugar antes de la pandemia:

¿Cuánto solían durar las tutorías presenciales con el tutor/a?

		Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
Válido	10-20 min	10	10,3	10,3	10,3
	20-30 min	29	29,9	29,9	40,2
	30-40 min	20	20,6	20,6	60,8
	40-50 min	20	20,6	20,6	81,4
	Más de una hora	18	18,6	18,6	100,0
	Total	97	100,0	100,0	



Estos encuentros solían durar entre 20-30 minutos con un 29,9% de encuestados que han optado por este ítem. Pero, no hay mucha diferencia con los siguientes porcentajes que reflejan los tramos horarios de 30-40 min, 40-50 min y más de una hora. Por consiguiente, los resultados están muy repartidos, sin inclinarse la balanza significativamente sobre una de las opciones.

Al hacer la comparativa con las respuestas dadas por los tutores/as sobre esta cuestión, se observan algunas discrepancias. Entre 30-40 minutos es la respuesta con mayor porcentaje, mientras que los familiares apuntaban una franja horario inferior.

	TUTORES/AS	FAMILIARES
10-20 minutos	3,8%	10,3%
20-30 minutos	24,5%	29,9%
30-40 minutos	34,0%	20,6%
40-50 minutos	22,6%	20,6%
Más de una hora	15,1%	18,6%

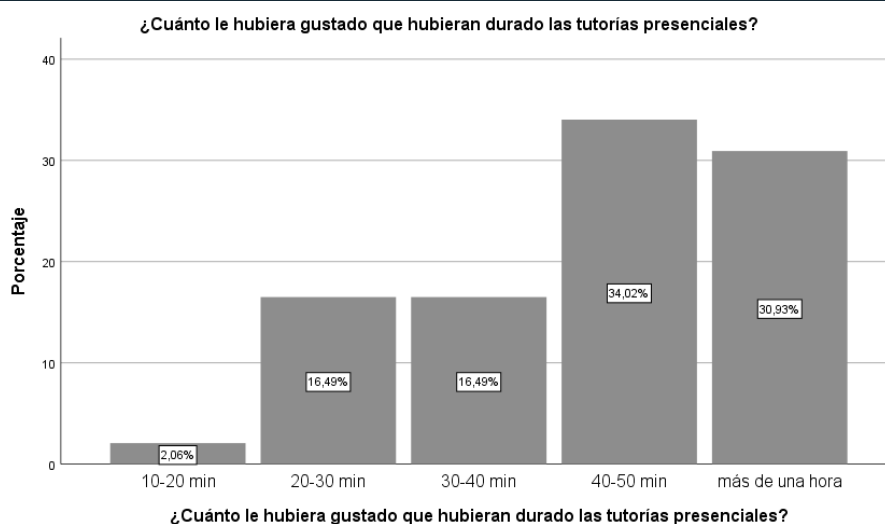
Tabla 37. Comparativa sobre los datos aportados por los tutores/as y familiares sobre la duración de las tutorías presenciales. Fuente: elaboración propia.

Algunos familiares tienen la percepción de estar muy poco tiempo en las tutorías (entre 10-20 minutos) y, en cambio, son casi inexistentes los tutores que opinan así. Por el contrario, existe un porcentaje algo más elevado en los familiares que en los tutores cuando se trata de comentar que suelen estar más de una hora en las tutorías.

De nuevo, nos hemos interesado por saber si ese tiempo es el que consideran idóneo o prefieren aumentarlo o disminuirlo.

¿Cuánto le hubiera gustado que hubieran durado las tutorías presenciales?

		Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
Válido	10-20 min	2	2,1	2,1	2,1
	20-30 min	16	16,5	16,5	18,6
	30-40 min	16	16,5	16,5	35,1
	40-50 min	33	34,0	34,0	69,1
	Más de una hora	30	30,9	30,9	100,0
	Total	97	100,0	100,0	

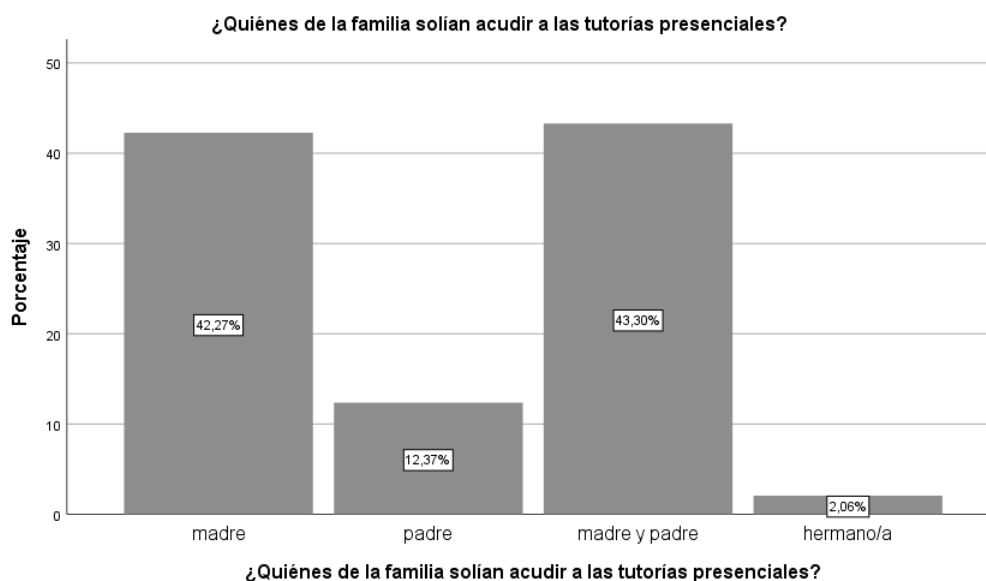


A los familiares participantes de este cuestionario les hubiera gustado que las tutorías presenciales duraran 40-50 min con un 34,0% o incluso, más de una hora con un 30,9%. Es decir, un tiempo superior al que suelen durar.

A continuación, analizamos quiénes son las personas que suelen acudir a estas tutorías por parte de los familiares.

¿Quiénes de la familia solían acudir a las tutorías presenciales?

		Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
Válido	Madre	41	42,3	42,3	42,3
	Padre	12	12,4	12,4	54,6
	Madre y padre	42	43,3	43,3	97,9
	Hermano/a	2	2,1	2,1	100,0
	Total	97	100,0	100,0	



Está muy igualado el porcentaje de respuestas que apunta a que son las madres solas las que acuden a las tutorías con un 42,3% y el que señala a ambos padres los que conjuntamente van con un 43,3%. Es llamativo el porcentaje tan alto que ha alcanzado la respuesta de madres y padres acudiendo conjuntamente a las tutorías porque queda muy alejado del dado por los tutores/as. En sus cuestionarios se recogía sólo el 20,6% en esa respuesta.

También cabe destacar que, según los tutores/as, los hermanos/as nunca han acudido a una tutoría, pero los familiares afirman haberlo hecho.

La comparativa queda plasmada en la siguiente tabla:

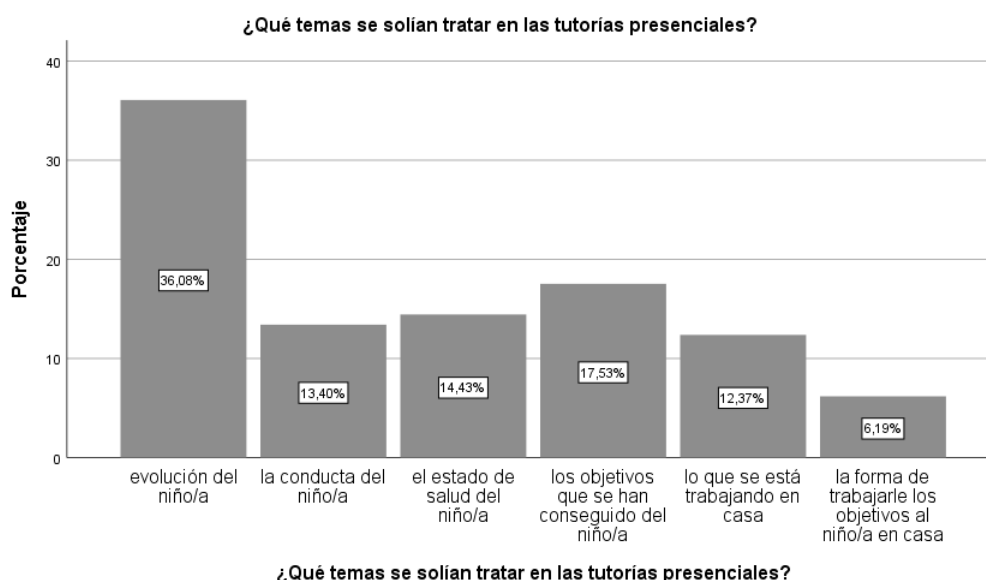
	TUTORES/AS	FAMILIARES
Madre	73,6%	42,3%
Padre	5,7%	12,4%
Madre y padre	20,6%	43,3%
Hermano/a	0%	2,1%

Tabla 38. Comparativa sobre los datos aportados por los tutores/as y familiares sobre los asistentes a las tutorías presenciales. Fuente: elaboración propia.

Otro aspecto interesante sobre el que indagar es el que hace referencia a los temas que suelen tratarse en estos encuentros.

¿Qué temas se solían tratar en las tutorías presenciales?

		Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
Válido	Evolución del niño/a	35	36,1	36,1	36,1
	La conducta del niño/a	13	13,4	13,4	49,5
	El estado de salud del niño/a	14	14,4	14,4	63,9
	Los objetivos que se han conseguido del niño/a	17	17,5	17,5	81,4
	Lo que se está trabajando en casa	12	12,4	12,4	93,8
	La forma de trabajarle los objetivos al niño/a en casa	6	6,2	6,2	100,0
	Total	97	100,0	100,0	



Los temas de las tutorías presenciales son variados y de distinta índole; pero, principalmente, es la *evolución general del niño/a* con un 36,1%. En segundo lugar, los *objetivos que se han conseguido* con el niño/a con un 17,5%. En tercer lugar, *el estado de salud* seguido muy de cerca por los *problemas de conducta*, con un 14,4% y 13,4% respectivamente. Pero, es curioso como se habla poco de lo que están trabajando los padres/madres en casa. Este tema sólo alcanza un 12,4%. Y, con el porcentaje más bajo de todos, *la forma de trabajarle los objetivos* al niño/a con un 6,2%.

Sin tener los conocimientos suficientes sobre cómo trabajar con el niño/a, es complicado que una persona pueda trabajar con él/la o que, si se trabaja, lo haga de la

manera más adecuada, en sintonía con lo trabajado por los profesionales. Por lo tanto, ese bajo porcentaje muestra un enfoque erróneo de las tutorías ya que se centran en temas no tan esenciales. El procedimiento debe ser prioritario para cualquier intervención.

Y este mismo planteamiento es extrapolable al hecho de no preocuparse por saber qué están haciendo los familiares desde sus hogares. Sin esa información, no se puede diseñar un plan de actuación. De nuevo, creemos que se debería dar un giro en la temática abordada en las tutorías, realizando una ruta de priorizaciones.

Siguiendo con la dinámica establecida, comparamos esos datos con el cuestionario a tutores/as y recolectamos similitudes, pero, también, alguna que otra diferencia. En primer lugar, la evolución del niño/a en ambos casos obtiene el mayor porcentaje. En segundo lugar, para los tutores/as los temas más comentados son los relativos a la salud y la conducta mientras que para los familiares es el tema de los objetivos conseguidos por el niño/a.

Otra de las diferencias es que los tutores comentan que dedican un tiempo a mostrar apoyo psicológico a los familiares, sin embargo, esta opción no es recogida por los propios familiares.

Con todo este estudio comparativo, se detalla la siguiente tabla:

	TUTORES/AS	FAMILIARES
Evolución del alumno/a	47,2%	36,1%
Problemas conductuales	5,7%	13,4%
Objetivos del aula	18,9%	17,5%
Apoyo psicológico a los padres	1,9%	0%

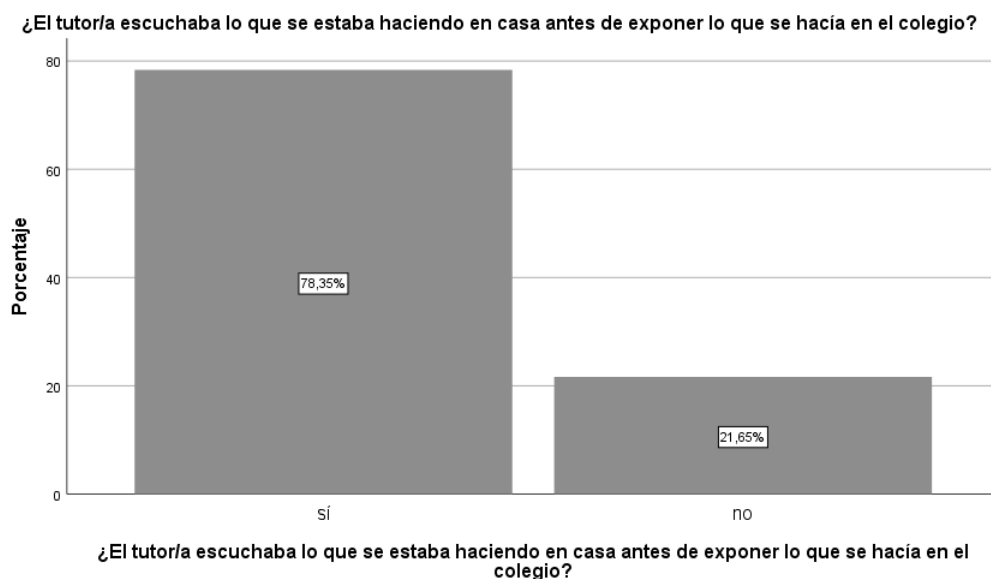
Tabla 39. Comparativa sobre los datos aportados por los tutores/as y familiares sobre los temas tratados en las tutorías presenciales. Fuente: elaboración propia.

Quizás, la mayor diferencia la encontramos en los problemas de conducta que suele ser un tema preocupante para las familias y así lo reflejan los resultados, versus la visión más despreocupada de los tutores respecto a este tema. Seguramente, el motivo es que en el contexto escolar no existen tantos problemas de conducta como los que padecen los padres/madres en sus hogares.

Para que los tutores/as puedan ayudar a combatir esa problemática conductual, deben saber qué se está haciendo en casa y, de esta manera, poder proporcionar pautas adecuadas. Para extraer esa información, es necesario preguntar directamente a los familiares sobre ello.

¿El tutor/a escuchaba lo que se estaba haciendo en casa antes de exponer lo que se hacía en el colegio?

		Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
Válido	Sí	76	78,4	78,4	78,4
	No	21	21,6	21,6	100,0
	Total	97	100,0	100,0	

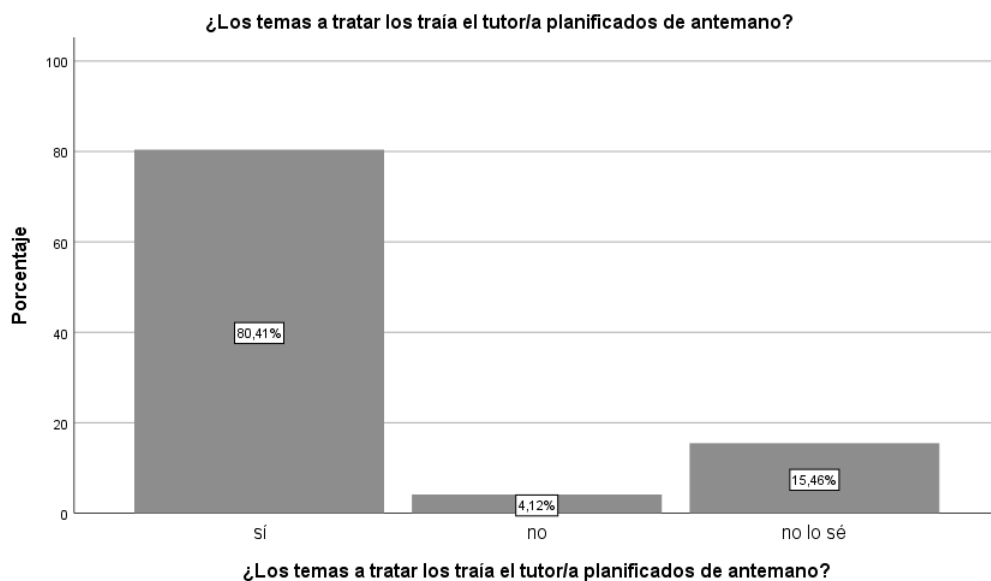


Con un 78,4% de respuestas afirmativas se puede afirmar que el tutor/a sí escucha cómo los familiares actúan en casa antes de exponer lo que se hace en el colegio. En principio, están bien informados porque se preocupan de preguntar para extraer datos propios de otros contextos.

Relativo a esos temas que se tratan, vamos a detallar si los tutores/as los traen planificados de antemano.

¿Los temas a tratar los traía el tutor/a planificados de antemano?

		Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
Válido	Sí	78	80,4	80,4	80,4
	No	4	4,1	4,1	84,5
	No lo sé	15	15,5	15,5	100,0
	Total	97	100,0	100,0	



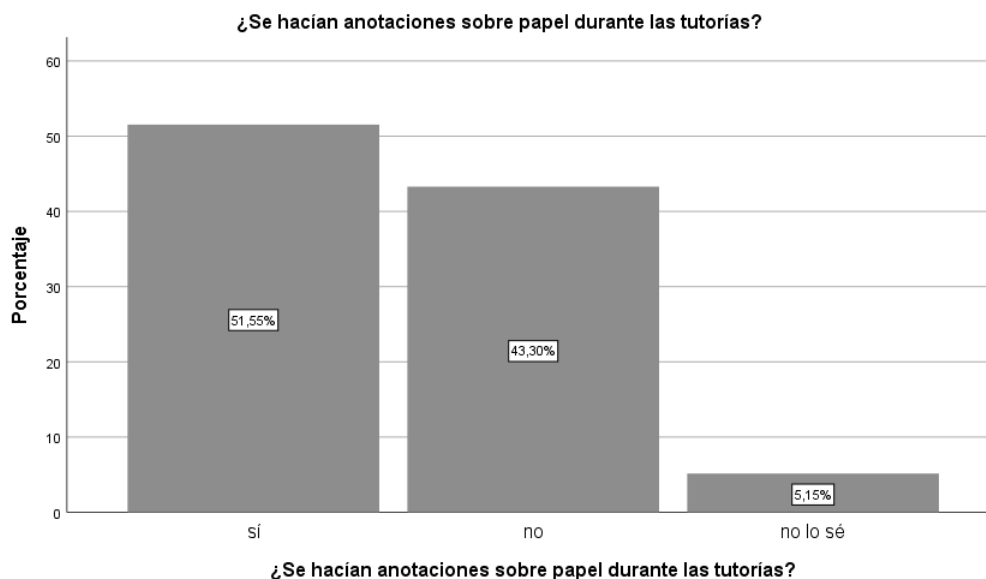
Los familiares aseguran que el tutor/a trae los temas a tratar planificados de antemano con un 80,4% de respuestas afirmativas. Con lo cual, hay un trabajo previo bien organizado, dejando poca cabida a la improvisación.

Cuando se les ha preguntado a los tutores/as sobre este tema, el porcentaje ha ascendido hasta el 96,2%. Esto es debido a que hay un porcentaje de familias (15,5%) que no sabían si esa planificación estaba hecha o no.

Siguiendo el hilo de esta temática, otra cuestión es si se hacen anotaciones o no durante las tutorías presenciales.

¿Se hacían anotaciones sobre papel durante las tutorías?

		Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
Válido	Sí	50	51,5	51,5	51,5
	No	42	43,3	43,3	94,8
	No lo sé	5	5,2	5,2	100,0
	Total	97	100,0	100,0	



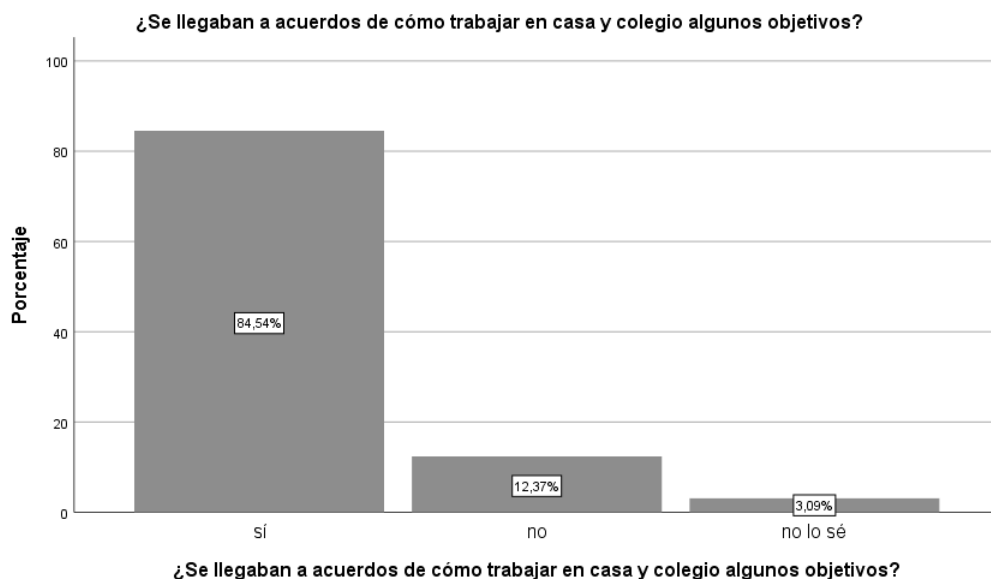
Respecto a este punto, están muy igualadas las respuestas que señalan que sí con un 51,5% y las del no con un 43,3%. Casi la mitad de las familias recogen por escrito lo tratado en las tutorías y la otra mitad no está habituada a hacerlo.

Sin embargo, casi todos los tutores/as reconocen tomar esos apuntes mientras se conversa en las tutorías. El porcentaje se eleva a 92,5%.

Pero, independientemente de tomar o no anotaciones, es muy necesario intentar llegar a acuerdos. Comprobemos los resultados alcanzados en este sentido:

¿Se llegaban a acuerdos de cómo trabajar en casa y colegio algunos objetivos?

		Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
Válido	Sí	82	84,5	84,5	84,5
	No	12	12,4	12,4	96,9
	No lo sé	3	3,1	3,1	100,0
	Total	97	100,0	100,0	



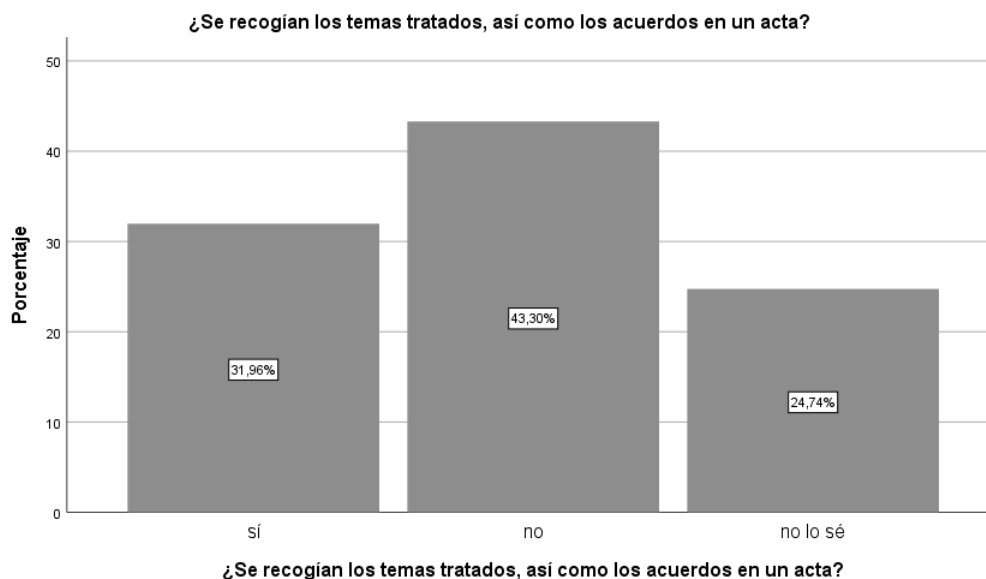
Por mayoría absoluta, sí se llegan a acuerdos de cómo trabajar en casa y colegio ciertos objetivos, como demuestra el 84,5% de los familiares. Lo cual es un dato positivo ya que a partir de este acuerdo se puede construir una sólida coordinación entre profesionales y familiares.

El dato revelado en el cuestionario de los tutores es aún mayor, ya que señala un 98,1% de votos a favor. Se puede afirmar que la buena comunicación lleva a un buen entendimiento.

Esos acuerdos pueden o no recogerse de manera formal en un acta. Veamos, según los familiares, si se llevaba a cabo.

¿Se recogían los temas tratados, así como los acuerdos en un acta?

		Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
Válido	Sí	31	32,0	32,0	32,0
	No	42	43,3	43,3	75,3
	No lo sé	24	24,7	24,7	100,0
	Total	97	100,0	100,0	

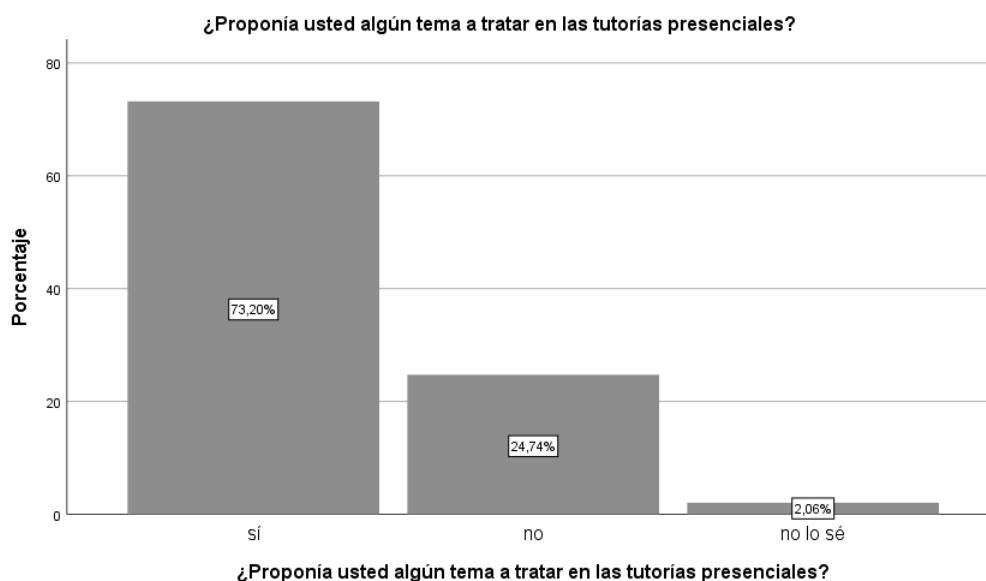


Con un 43,3% de negaciones, no se recogen los temas tratados ni los acuerdos en un acta, según los familiares. En cambio, según los tutores/as, el 69,8% sí dicen recogerlos de manera formal. Con lo cual, aquí nos encontramos con dos realidades distintas. La causa de esta diferencia puede ser que los tutores/as lo hicieran una vez que los familiares se habían marchado y, al no estar presentes, no tenían conocimiento de que esto se llevara a cabo.

La siguiente cuestión está enfocada a la intervención de cada parte, tutores/as y familiares, en las tutorías presenciales.

¿Proponía usted algún tema a tratar en las tutorías presenciales?

		Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
Válido	Sí	71	73,2	73,2	73,2
	No	24	24,7	24,7	97,9
	No lo sé	2	2,1	2,1	100,0
	Total	97	100,0	100,0	



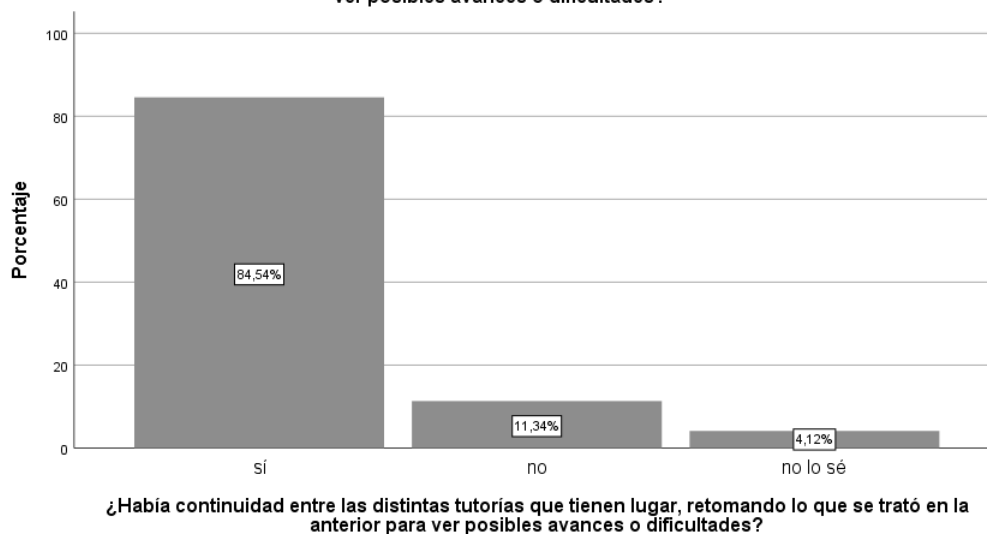
A la pregunta de si los familiares proponen algún tema a tratar, estos mismos aseguran que sí tal y como se refleja en las 71 afirmaciones de la totalidad de respuestas que se han recogido, quedando el porcentaje en un 73,2%. Ellos afirman no tener una actitud receptiva pasiva, sino activa. Por lo tanto, proponen temas que afectan a sus hijos/as directamente o a ellos mismos de manera indirecta.

Otro dato revelador aparece al interrogar sobre si existe continuidad o no entre las distintas tutorías. Veamos los resultados obtenidos:

¿Había continuidad entre las distintas tutorías que tienen lugar, retomando lo que se trató en la anterior para ver posibles avances o dificultades?

		Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
Válido	Sí	82	84,5	84,5	84,5
	No	11	11,3	11,3	95,9
	No lo sé	4	4,1	4,1	100,0
	Total	97	100,0	100,0	

¿Había continuidad entre las distintas tutorías que tienen lugar, retomando lo que se trató en la anterior para ver posibles avances o dificultades?



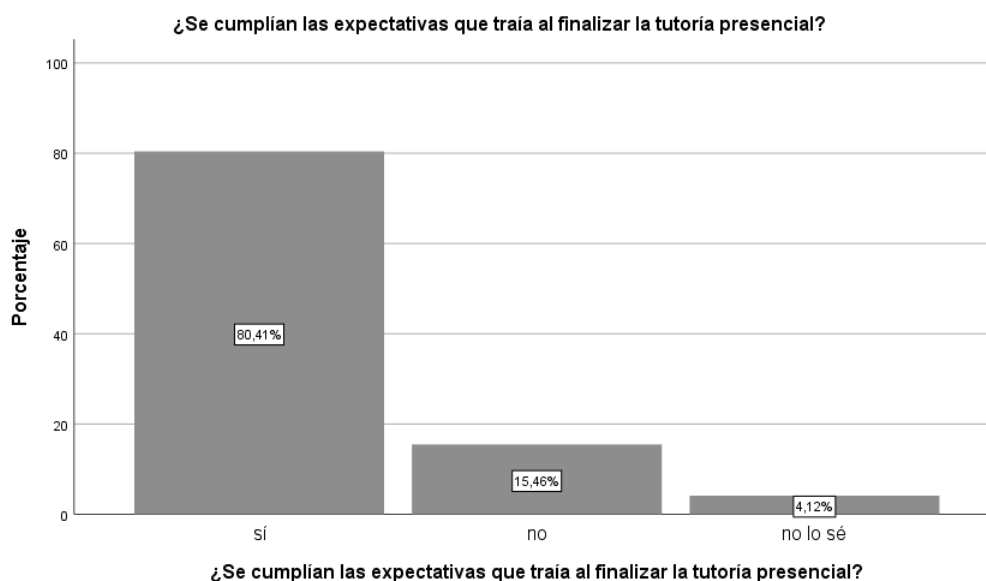
Respecto a la continuidad entre las distintas tutorías para retomar lo que se trató en encuentros anteriores, los participantes encuestados confiesan que sí suele haber continuidad con un 84,5% de respuestas a favor.

Casi el mismo porcentaje es compartido por los tutores/as quienes también confiesan que existe esa continuidad con un 88,7%. De esta manera, se asegura que las iniciativas que se comiencen, tengan un proceso evaluativo continuo para ir haciendo las modificaciones oportunas.

Por último, para cerrar el tema de las tutorías presenciales y abrir uno nuevo sobre las virtuales, hemos preguntado acerca de las expectativas que traen a la reunión.

¿Se cumplían las expectativas que traía al finalizar la tutoría presencial?

		Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
Válido	Sí	78	80,4	80,4	80,4
	No	15	15,5	15,5	95,9
	No lo sé	4	4,1	4,1	100,0
	Total	97	100,0	100,0	



Según los familiares, sí se cumplen las expectativas que se traían al finalizar las tutorías presenciales, al asentar el 80,4% de los participantes.

Del mismo modo, los tutores/as han tenido la percepción de haber ayudado y orientado a los familiares, tal y como se plasma en el porcentaje de 84,9%.

Por consiguiente, se puede afirmar que las tutorías presenciales son productivas. Son momentos que aportan y enriquecen a ambas partes implicadas y de los que se consiguen resultados.

Es importante que estos encuentros se consideren fructíferos para evitar que la motivación pueda decaer. El hecho de sentir que las expectativas se han cumplido por parte de los familiares y que se ha podido ayudar a las mismas por parte de los tutores/as reconforta e intensifica la implicación en el proceso de enseñanza-aprendizaje del niño/a con diversidad funcional.

Resumen de la variable *Tutorías Presenciales*

Cuando se convocan las tutorías presenciales, normalmente una vez al trimestre a pesar de que el deseo de los familiares es de que se lleven a cabo una vez al mes, los familiares no dudan en acudir. El tiempo de las tutorías suele ser de 20-30 minutos, aunque a los familiares les gustaría que se incrementara ese tiempo hasta los 40-50 minutos.

Según los tutores/as, las madres tienen un gran protagonismo en la educación de sus hijos/as siendo las que acuden a las tutorías. Sin embargo, los familiares aseguran que los padres suelen acudir conjuntamente con las madres. Los temas tratados son de diversa índole, pero ponen el énfasis en la evolución del alumnado junto con los problemas conductuales que ya adelantábamos que es una preocupación constante entre los familiares.

Los temas están preparados de antemano y una vez expuestos, la mitad de los familiares toman anotaciones a lo largo de las tutorías. Aquí encontramos una contradicción con la información dada por los tutores/as quienes, casi en su totalidad, afirman tomar esos apuntes. Al igual que a la hora de recoger por escrito a través de un acta lo tratado, tampoco se ponen de acuerdo ambas partes.

Si se hiciera, podría favorecer que hubiera continuidad entre las tutorías. Independientemente de esto, hay una sensación de satisfacción y de expectativas cumplidas generalizada, tanto por parte de los tutores/as como de los familiares.

Como ya avanzábamos antes, las tutorías presenciales dejaron de existir con la Covid-19 que se propagó rápidamente a nivel mundial a lo largo del año 2020. Hubo que adoptar medidas que han modificado ciertos aspectos relativos a la forma de enseñanza, pero también, a la manera de informar y comunicarse con los familiares.

Una de las modificaciones afectaba directamente a las tutorías presenciales que se desarrollan durante el curso escolar. Estas dejaron de ser presenciales para ser virtuales. A continuación, analizaremos variantes de esa manera online de llevar a cabo las tutorías.

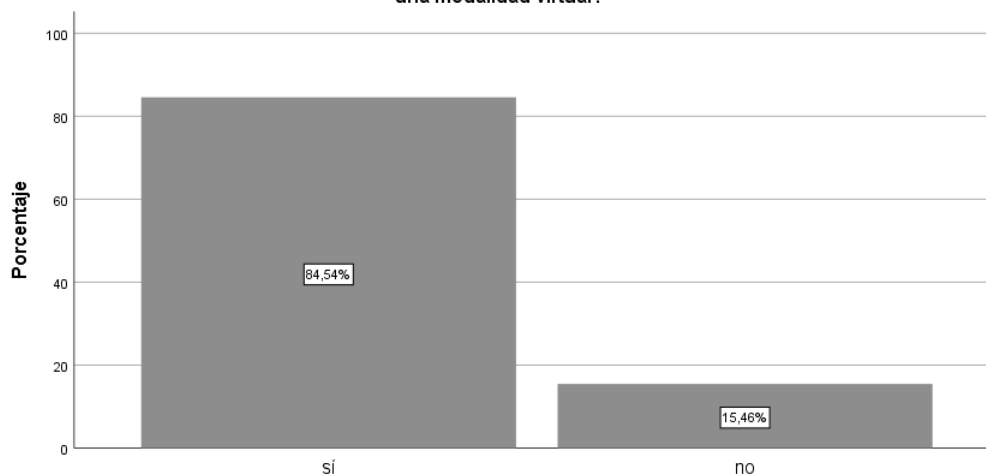
VARIABLES SOBRE TUTORÍAS PRESENCIALES VERSUS TUTORÍAS VIRTUALES

Respecto a este punto, son dos aspectos los que vamos a analizar. En primer lugar, si los tutores/as han seguido las recomendaciones de sustituir unas por otras y, en segundo lugar, por cuál de ellas se decantaría.

A partir del estado de alarma del 12 de marzo de 2020, ¿el tutor/a ha sustituido las tutorías presenciales por una modalidad virtual?

		Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
Válido	Sí	82	84,5	84,5	84,5
	No	15	15,5	15,5	100,0
	Total	97	100,0	100,0	

A partir del estado de alarma del 12 de marzo de 2020, ¿el tutor/a ha sustituido las tutorías presenciales por una modalidad virtual?



A partir del estado de alarma del 12 de marzo de 2020, ¿el tutor/a ha sustituido las tutorías presenciales por una modalidad virtual?

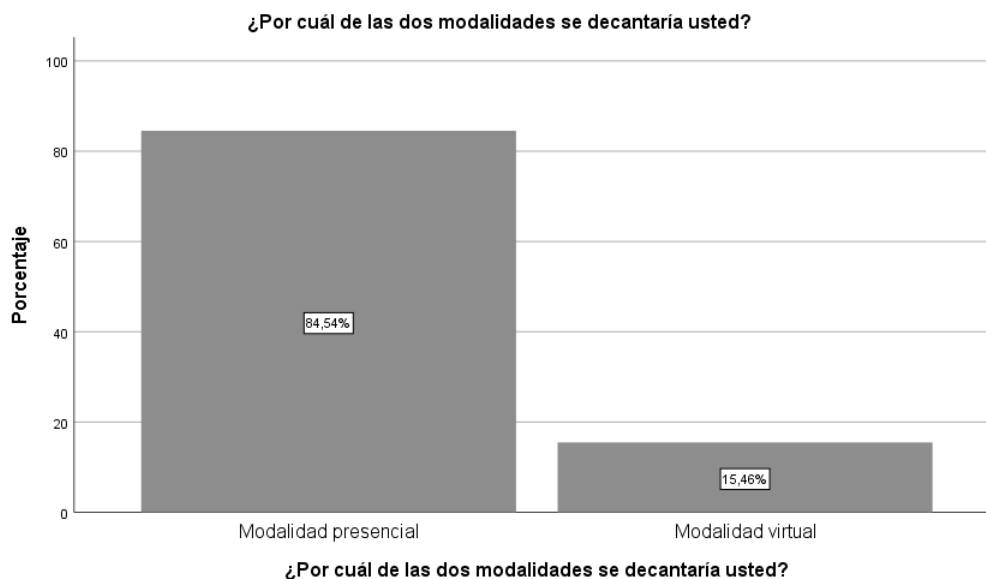
En cuanto a las tutorías virtuales, los familiares admiten haber sustituido las tutorías presenciales por una modalidad virtual en un 84,5% de los casos. Por lo tanto, se ha optado por una manera más segura, evitando riesgos de contagio.

Los tutores/as, por su parte, también aportan los mismos datos. De nuevo, es casi el mismo porcentaje, un 84,9% afirmando haber variado la forma de tutoría, el que se obtiene de sus cuestionarios.

Por otra parte, queda saber si esta nueva modalidad es bien acogida o no. Para despejar dudas al respecto, se les pregunta por cuál de las dos se decantarían.

¿Por cuál de las dos modalidades se decantaría usted?

		Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
Válido	Modalidad presencial	82	84,5	84,5	84,5
	Modalidad virtual	15	15,5	15,5	100,0
	Total	97	100,0	100,0	



Con el mismo porcentaje de la pregunta anterior, un 84,5%, los familiares prefieren la modalidad presencial a la virtual. Es muy elevado el número de personas que ven más ventajas a tener encuentros de forma presencial y, si no existiera la situación de pandemia, volverían a la forma tradicional.

Y este porcentaje aumenta más, con un 96,1%, cuando los que responden son los tutores/as. Ellos prefieren lo presencial a pesar de la flexibilidad horaria y la comodidad de no tener que desplazarse para acudir a ellas que aporta la virtual.

Ambos porcentajes que se acercan tanto al 100%, denota una tendencia clarísima a favor de realizar las tutorías presenciales. Con lo cual, no sería de extrañar que se retomaran cuando esta situación excepcional que estamos viviendo finalice.

Resumen variable *tutorías presenciales versus virtuales*

La inmensa mayoría de familiares y tutores/as han tornado las tutorías presenciales en virtuales, siguiendo las recomendaciones del Estado por la situación excepcional de pandemia que se está viviendo aún en la actualidad. Pero, es casi unánime el sentimiento de retomar la modalidad tradicional en cuanto sea posible.

Para finalizar el análisis de los cuestionarios a los familiares, vamos a desglosar el último bloque que está relacionado con la coordinación entre familiares y tutor/a.

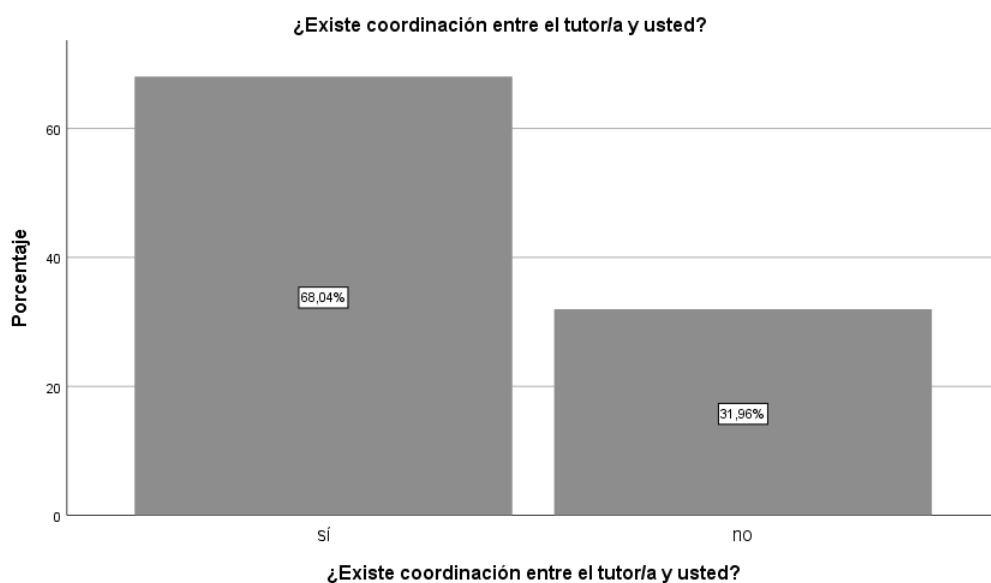
VARIABLES SOBRE LA COORDINACIÓN ENTRE FAMILIARES Y TUTOR/A

De este apartado, nos interesa conocer si existe o no coordinación, si los tutores/as transmiten los objetivos a trabajar, si se les entrega por escrito, si también se preocupan de explicar el cómo realizarlos, los recursos a utilizar, las consignas verbales usadas, el medio de transmitir toda esa información, etc. Todo ello bajo el prisma de los familiares.

El primer dato claro y directo es referente a si existe o no coordinación entre ambos sectores.

¿Existe coordinación entre el tutor/a y usted?

		Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
Válido	Sí	66	68,0	68,0	68,0
	No	31	32,0	32,0	100,0
	Total	97	100,0	100,0	



Al preguntar por la coordinación entre familiares y tutor/a, el sí prevalece sobre el no con un 68% de respuestas afirmativas. Lo cual es un dato muy positivo que ayuda a la buena sintonía que debe existir entre tutor/a y familiares y, por supuesto, al progreso del alumno/a, que es el eje sobre el cual gira todo.

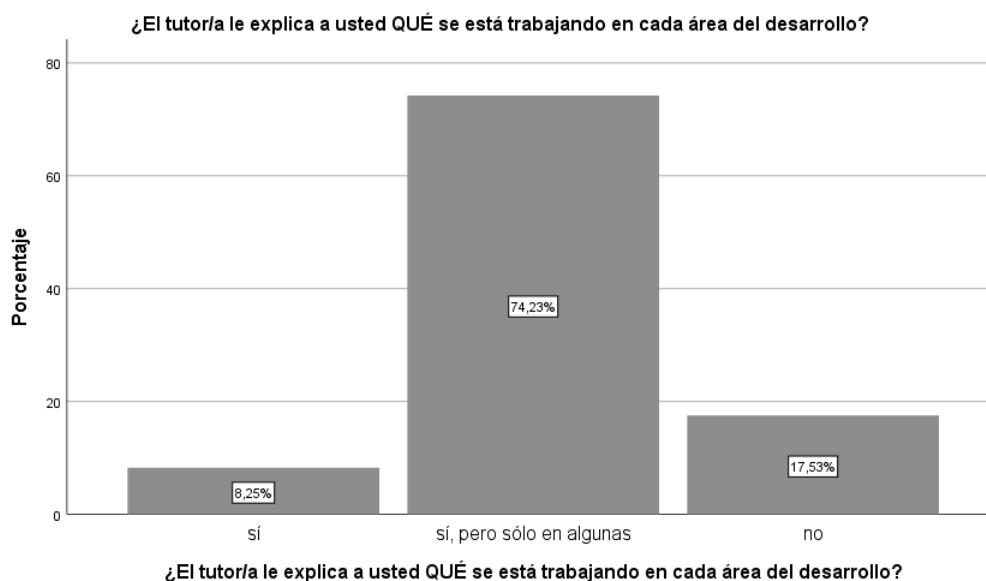
Este porcentaje es un poco más elevado en el caso de los tutores/as. Un 73,6% de los encuestados admiten que sí existe la coordinación.

Sin embargo, es necesario cuestionarse ciertos aspectos englobados en la coordinación para comprobar si realmente se está logrando una buena.

Uno de esos aspectos es conocer qué se está trabajando con el niño/a dentro del aula.

¿El tutor/a le explica a usted qué se está trabajando en cada área del desarrollo?

		Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
Válido	Sí	8	8,2	8,2	8,2
	Sí, pero sólo en algunas	72	74,2	74,2	82,5
	No	17	17,5	17,5	100,0
	Total	97	100,0	100,0	



El 74,2% de los familiares admite que el tutor/a sí les explica lo que se está trabajando, pero sólo en algunas áreas del desarrollo. Lo ideal sería que esa información fuera proporcionada de manera exhaustiva y sobre todas y cada una de las áreas del desarrollo. Cuanta más información, más se favorece la posibilidad de que haya coordinación o que esta mejore.

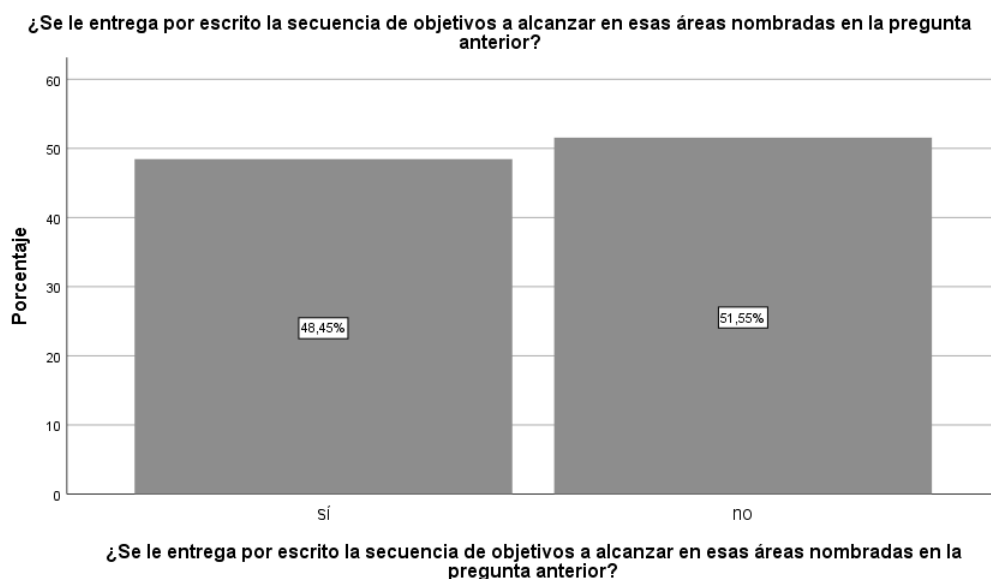
Cuando se les pregunta a los tutores/as sobre esta cuestión, casi el 100% contesta que sí, exactamente un 96,2%. Se puede comprobar que hay un pequeño desfase en los porcentajes, que puede ser debido a las dudas que les pueden surgir a los familiares sobre si ciertos aspectos han sido explicados o no en las reuniones.

Para evitar esas dudas, es muy útil entregar por escrito los objetivos. De esta forma, siempre los pueden tener presentes.

Vamos a comprobar si esta acción se lleva a cabo o no.

¿Se le entrega por escrito la secuencia de objetivos a alcanzar en esas áreas nombradas en la pregunta anterior?

		Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
Válido	Sí	47	48,5	48,5	48,5
	No	50	51,5	51,5	100,0
	Total	97	100,0	100,0	



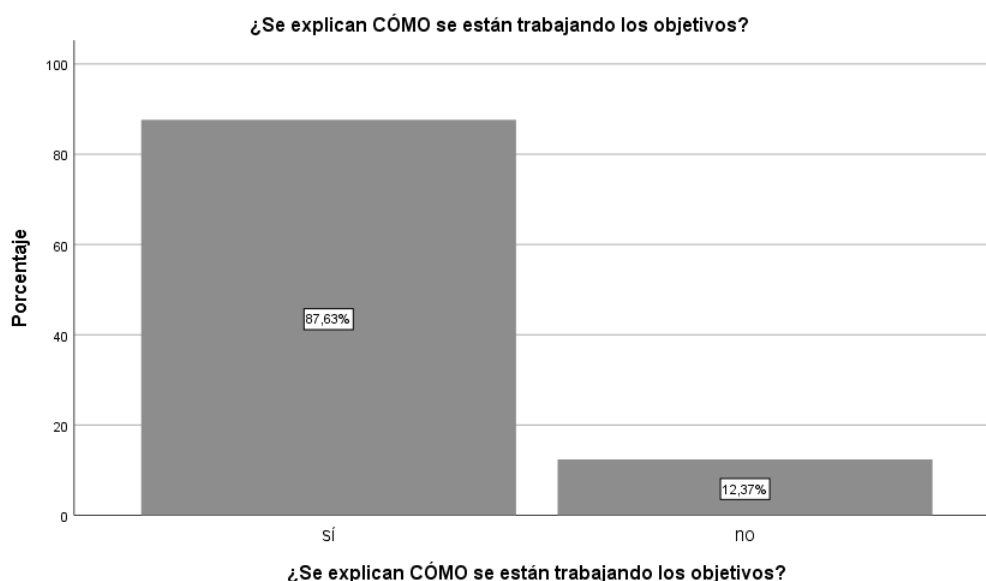
El porcentaje está muy igualado cuando se pregunta por si se les entrega por escrito la secuencia de objetivos a alcanzar, el porcentaje del sí con un 48,5% y el del no con un 51,5%.

Son datos casi idénticos a los extraído de los cuestionarios de los tutores/as (sí 59,9% y no 49,1%). En el caso de los tutores, se declina un poquito más hacia el sí respecto al de los familiares.

Y enlazando con esta pregunta, se cuestiona sobre las explicaciones dadas sobre cómo se están trabajando esos objetivos que se les ha explicado.

¿Se explican cómo se están trabajando los objetivos?

		Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
Válido	Sí	85	87,6	87,6	87,6
	No	12	12,4	12,4	100,0
	Total	97	100,0	100,0	



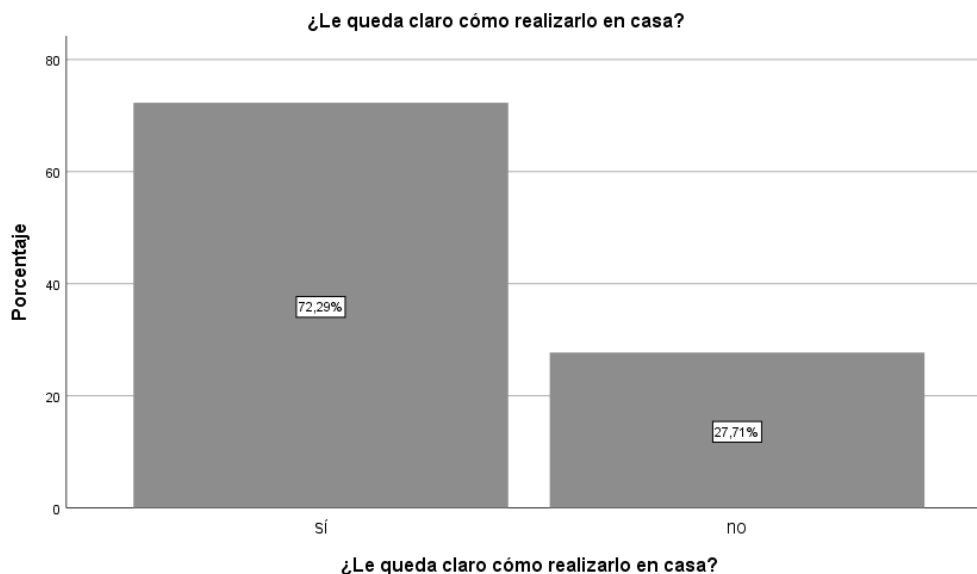
Al preguntar si se explica cómo se están trabajando los objetivos, el 87,6% responde que sí. Lo cual es sumamente importante para reproducir en los hogares de la forma más semejante posible la intervención que se realiza en los centros escolares.

Esta misma pregunta en los cuestionarios de los tutores/as alcanza el porcentaje de 92,5% en la respuesta sí y sólo un 7,5% no. Ambas partes están de acuerdos en que se realizan esas explicaciones necesarias para coordinarse.

La siguiente pregunta es para averiguar si queda todo claro después de las explicaciones sobre qué y cómo trabajar.

¿Le queda claro cómo realizarlo en casa?

		Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
Válido	Sí	60	61,9	72,3	72,3
	No	23	23,7	27,7	100,0
	Total	83	85,6	100,0	
Perdidos	Sistema	14	14,4		
Total		97	100,0		



Al 61,9% de los encuestados le queda claro cómo trabajar los objetivos en sus hogares frente al 23,7% que no sabe exactamente cómo realizarlo. Resulta preocupante pensar que sólo algo más de la mitad de las personas tienen las directrices asimiladas completamente. Esta es la base para poder ejecutar una intervención correcta, por ello es tan fundamental esclarecer todas las dudas que se puedan plantear.

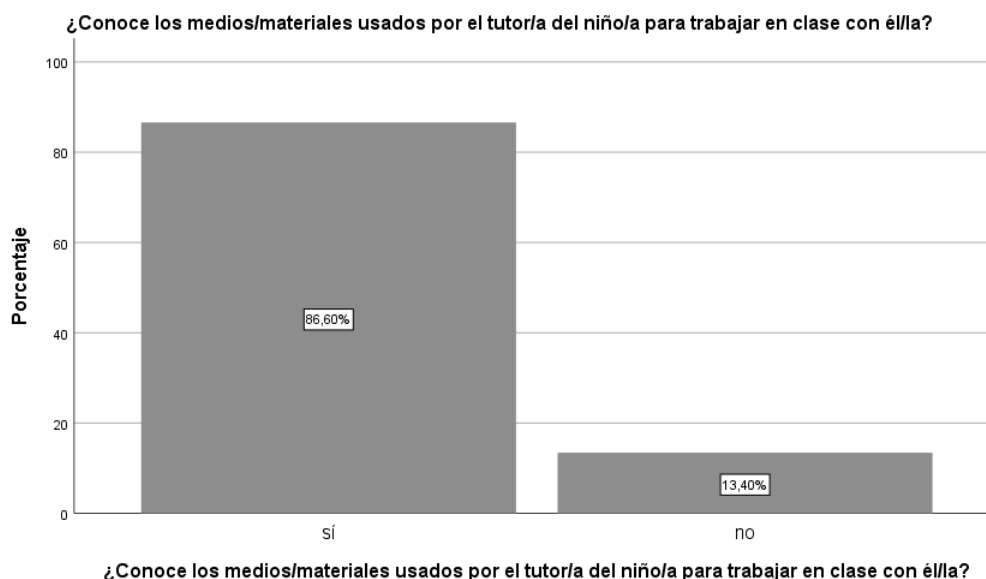
Pero la percepción de los tutores/as varía ligeramente. Es algo mayor el número de personas que creen que las explicaciones quedan claras, alcanzando el 71,7%.

Normalmente, la intervención requiere de recursos que los tutores/as conocen, pero las familias de su tutoría a veces no. Es otra información adicional que debe ser también proporcionada.

A continuación, comprobamos si los familiares son conocedores de esos recursos.

¿Conoce los medios/materiales usados por el tutor/a del niño/a para trabajar en clase con él/la?

		Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
Válido	Sí	84	86,6	86,6	86,6
	No	13	13,4	13,4	100,0
	Total	97	100,0	100,0	



La inmensa mayoría de los familiares conocen los medios/materiales usados por el tutor/a del niño/a para trabajar en clase como muestra el alto porcentaje de respuestas afirmativas obtenidas, un total de 86,6%.

En el caso de los tutores/as, son muy parecidos los resultados. Un 92,5% sí conocen esos materiales a utilizar en la intervención con los niños/as.

Es un factor a su favor que todos los que puedan participar del proceso de enseñanza-aprendizaje de los niños/as sepan cuáles son las herramientas utilizadas. Esto también propicia una buena coordinación.

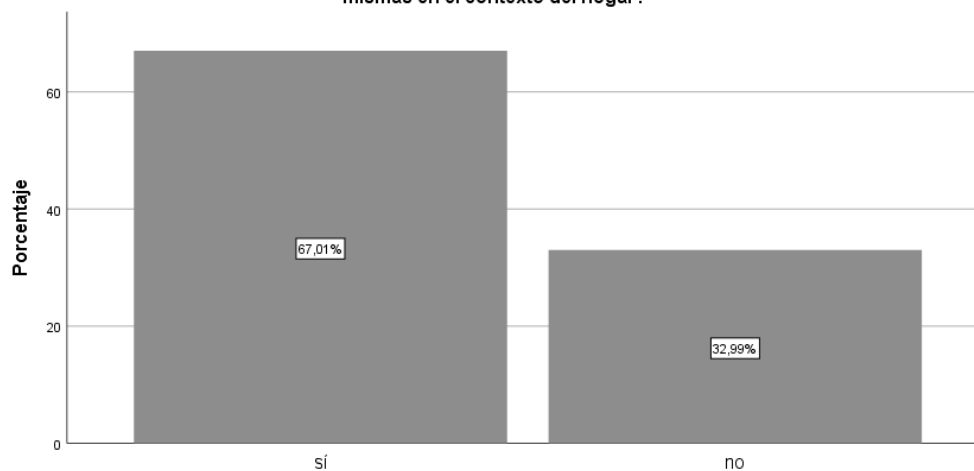
Además de estas herramientas, existen otras, como son las indicaciones verbales, que también puede incrementar el grado de coordinación si se usa de manera paralela en el contexto escolar y en el de sus hogares.

La siguiente tabla y gráfica muestra los resultados sobre este tema:

¿Conoce las indicaciones verbales (palabras/frases) usadas por el tutor/a con el niño/a con el fin de usar las mismas en el contexto del hogar?

		Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
Válido	Sí	65	67,0	67,0	67,0
	No	32	33,0	33,0	100,0
	Total	97	100,0	100,0	

¿Conoce las indicaciones verbales (palabras/frases) usadas por el tutor/a con el niño/a con el fin de usar las mismas en el contexto del hogar?



¿Conoce las indicaciones verbales (palabras/frases) usadas por el tutor/a con el niño/a con el fin de usar las mismas en el contexto del hogar?

Si comprobamos las indicaciones verbales usadas por el tutor/a que los familiares conocen, el porcentaje del *sí* disminuye hasta el 67,0%, aunque sigue estando por encima del *no* como en la respuesta anterior.

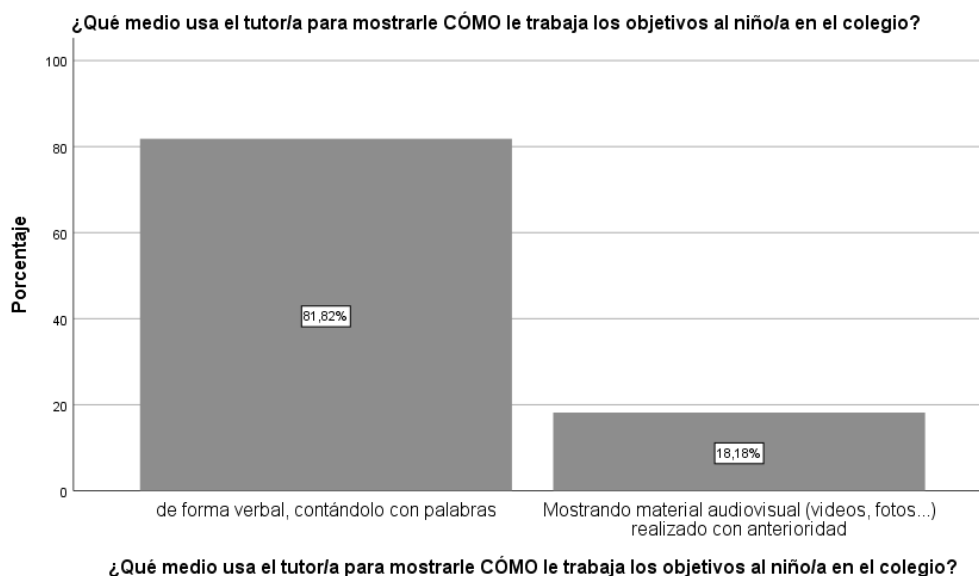
Tales datos pueden ser interpretados como que los familiares son más conocedores de los materiales que deben usar que de las consignas verbales que están acostumbrados a emplear los tutores/as. Estas consignas verbales no son menos importantes que los materiales; por lo tanto, deberían de haber obtenido un porcentaje similar.

En cambio, en los tutores alcanzan el mismo porcentaje de *sí* los recursos materiales y las indicaciones verbales, con un 92,5% y 94,3% respectivamente.

Toda esta información puede ser transmitida de distinta manera. Veamos, a continuación, los medios más usados.

¿Qué medio usa el tutor/a para mostrarle cómo le trabaja los objetivos al niño/a en el colegio?

		Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
Válido	De forma verbal, contándolo con palabras	72	74,2	81,8	81,8
	Mostrando material audiovisual (videos, fotos...) realizado con anterioridad	16	16,5	18,2	100,0
	Total	88	90,7	100,0	
Perdidos	Sistema	9	9,3		
Total		97	100,0		



El medio más usado para mostrar a los familiares cómo le trabajan los objetivos al niño/a en el centro educativo es de forma verbal, narrando la forma de proceder de manera oral con un 74,2%. Son muy pocos los familiares que señalan los medios audiovisuales como la vía principal de transmisión de información.

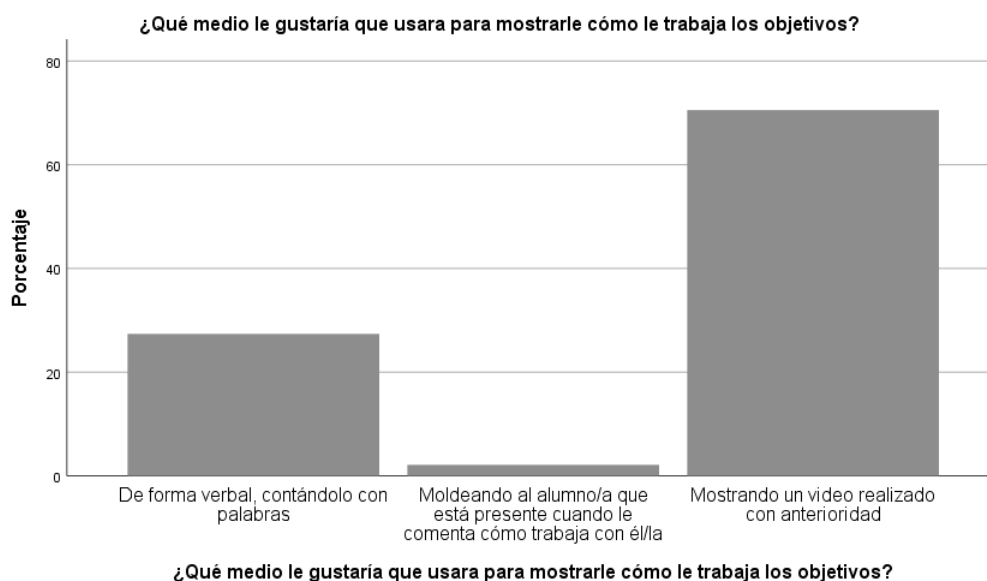
En los resultados analizados de los cuestionarios de los tutores/as se aprecian diferencias con el de los familiares. En este caso, la forma verbal consigue un 58,8% de votos y los otros medios audiovisuales (fotos o vídeos) el 41,5%. El resto, 5,7%, corresponde a la explicación dada por escrito.

Por consiguiente, los tutores afirman utilizar más los medios audiovisuales que lo que comentan los familiares.

Sin embargo, independientemente del que usen los tutores/as, los familiares tienen preferencia por unos más que por otros. Comprobemos, a continuación, cuál le gustaría que se instaurara de manera más regular.

¿Qué medio le gustaría que usara para mostrarle cómo le trabaja los objetivos?

		Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
Válido	De forma verbal, contándolo con palabras	26	26,8	27,4	27,4
	Moldeando al alumno/a que está presente cuando le comenta cómo trabaja con él/la	2	2,1	2,1	29,5
	Mostrando un video realizado con anterioridad	67	69,1	70,5	100,0
	Total	95	97,9	100,0	
Perdidos	Sistemas	2	2,1		
Total		97	100,0		



El medio que les gustaría que usara el tutor/a para mostrar los objetivos que se están trabajando es a través de vídeos con un 69,1%. Éstos se grabarían durante la intervención del tutor/a con sus alumnos/as y se mostrarían, posteriormente, a las familias aprovechando las citas de tutoría.

La elección de este medio puede estar condicionada por lo real de las imágenes. Quizás, se trate del medio más útil a la hora de explicar una intervención. El adulto se puede hacer una idea bastante exhaustiva y adaptada a la realidad de lo que quiere el tutor/a exponer.

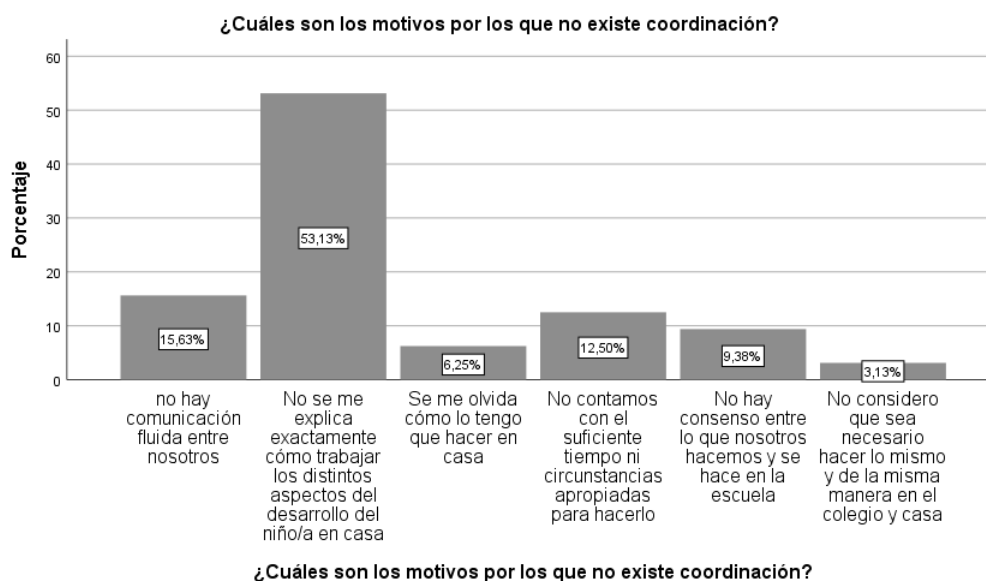
El poner en práctica este medio tampoco va a garantizar que la coordinación vaya a ser efectiva. Sería recomendable hacer un análisis de aquellos aspectos susceptibles de mejora que también influyen en la coordinación.

La siguiente tabla y gráfica recoge algunos de esos motivos que hay que cuidar al coordinarse:

¿Cuáles son los motivos por los que no existe coordinación?

		Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
Válido	No hay comunicación fluida entre nosotros	5	5,2	15,6	15,6
	No se me explica exactamente cómo trabajar los distintos aspectos del desarrollo del niño/a en casa	17	17,5	53,1	68,8
	Se me olvida cómo lo tengo que hacer en casa	2	2,1	6,3	75,0
	No contamos con el suficiente tiempo ni circunstancias apropiadas para hacerlo	4	4,1	12,5	87,5
	No hay consenso entre lo que nosotros hacemos y se hace en la escuela	3	3,1	9,4	96,9

	No considero que sea necesario hacer lo mismo y de la misma manera en el colegio y casa	1	1,0	3,1	100,0
	Total	32	33,0	100,0	
Perdidos	Sistema	65	67,0		
Total		97	100,0		



En cuanto a los motivos por los que puede que no exista coordinación, el abanico es amplio, pero cabe destacar con un mayor porcentaje el que hace referencia a la falta de explicación por parte del tutor/a para contar exactamente cómo trabajar los distintos aspectos del desarrollo del niño/a en casa.

Si recordamos los motivos dados por los tutores/as en esta pregunta, uno de ellos era la escasa implicación de los familiares a la hora de desarrollar áreas e intervenir desde sus hogares. Ahora, enlazando con la respuesta de los familiares, podemos encontrar la explicación a esa actitud recriminada por los tutores/as. Si a las familias no se les explica cómo deben trabajar en sus casas, difícilmente podrán realizarlo.

Y, por otra parte, si esa explicación se lleva a cabo, faltaría el asegurarse que se ha comprendido perfectamente. Como vimos en el bloque de *tutorías presenciales*, sólo un poco más de la mitad de los encuestados (61,9%) tienen claro cómo tienen que actuar en sus hogares.

De hecho, otro aspecto que señalan los familiares es que se les olvida cómo lo tienen que hacer en casa. Para solventar este déficit, es efectivo la entrega de objetivos y demás documentación por escrito que también estuvo presente en las preguntas incluidas en el apartado de *tutorías presenciales*. Los resultados en esta pregunta dejaron ya entrever que no todos los tutores/as hacen entrega de esta documentación que los familiares podrían consultar en cualquier momento si la tuvieran consigo.

También existen aquellas familias que no creen que deban reproducir en casa lo que se trabaja en la escuela. Por lo tanto, no consideran necesario que exista una coordinación en cuanto a la intervención propuesta. Es un porcentaje muy bajo, 3,1% pero existen los que opinan así.

Otro motivo, que además también apuntaban los tutores/as, es que no suele haber consenso a la hora de elegir los objetivos. Esa falta de acuerdo se refleja y repercute igualmente en la coordinación. Ambas partes son conscientes de que este aspecto debe mejorar, lo cual, es un avance.

Y, por último, han señalado la escasez de tiempo y circunstancias apropiadas para poder hacer en casa lo marcado en los centros educativos. Llama la atención el porcentaje tan bajo que ha alcanzado este ítem, sólo un 4,1%, si tenemos en cuenta que siempre ha estado latente esta queja entre las familias.

Luego, los familiares asumen su responsabilidad en que la coordinación no sea la que debiera, porque reconocen no contar con el tiempo suficiente ni las circunstancias más propicias para ello. También, al no recordar bien cómo efectuar su intervención o por no haber consensuado de antemano los objetivos. Pero hay una parte de responsabilidad que no les atañe a ellos, se trata de la falta de explicación exhaustiva sobre pautas de intervención. Esta parte recae más en los profesionales, quienes deben proporcionarlas y mantener una buena comunicación fluida para su seguimiento.

Resumen de la variable *Coordinación entre familiares y tutores/as*

En este apartado, los resultados de cada variable coinciden prácticamente con los obtenidos de los cuestionarios de los tutores/as. La única diferencia es que los porcentajes disminuyen ligeramente en las respuestas de los familiares. Es decir, afirman que sí existe coordinador, que también se les explican los objetivos a alcanzar, la manera de llevarlos a cabo, los materiales utilizados, las consignas verbales usadas,

etc. pero, no en un porcentaje muy alto como en el caso de los tutores/as sino sólo algo más de la mitad.

En los resultados obtenidos sobre la forma de transmitir las explicaciones a los familiares es donde radican algunas diferencias. Mientras que los tutores/as comentan en un porcentaje alto que hacen uso de medios audiovisuales para transmitir la información, al contrastarla con la opinión de los familiares, se detecta un descenso del porcentaje, siendo la opción más usada la de la explicación a través de la palabra. Además, un porcentaje bastante alto de familiares desearía que los tutores/as utilizaran más fotografías y vídeos para dar las explicaciones oportunas. De hecho, es una de las demandas que hacen los familiares para mejorar la coordinación: más explicación sobre qué y cómo actuar en casa con sus hijos/as y que dicha explicación venga apoyada en material audiovisual.

Una vez que hemos analizado los resultados de los cuestionarios a los tutores/as y familiares, giramos nuestra investigación para poner el foco en el alumnado, los protagonistas sobre los que recae todo el proceso de Acción Tutorial.

Para recopilar datos sobre este colectivo, debemos cambiar el instrumento de investigación ya que es inviable que ellos puedan rellenar un cuestionario. El instrumento que se ha seleccionado para el alumnado es la observación.

ALUMNADO

III.2.2. ANÁLISIS DE LOS RESULTADOS DE LA OBSERVACIÓN AL ALUMNADO

La observación al alumnado ha revelado una serie de datos que van a enriquecer nuestro objeto de estudio. Para recopilar los datos de dicha observación se ha utilizado escalas de estimación con la cual se ha valorado el grado de alcance de afectación de cada una de las áreas del desarrollo del alumnado. En el caso del área cognitiva, el nivel del alumnado ha sido determinado gracias a la observación, pero, además, nos hemos

basado en los datos que aparecen en el informe psicopedagógico que poseen cada uno de ellos/as.

Posteriormente, se profundiza en el nivel de una de las áreas, la autonomía, donde, de igual modo, se hace uso del mismo instrumento para los supuestos apoyos que puede requerir el alumno/a en el proceso de realización de las tareas cotidianas.

Una vez que se hayan recolectado todos los datos en las hojas de registros elaboradas, se utiliza el programa estadístico IBM SPSS (Statistical Package for the Social Sciences) v.22.0, basado en el cálculo de las medias centrales y las frecuencias. Los datos recopilados se han ido introduciendo uno a uno manualmente. Se han programado las variables atendiendo a nombre, tipo, anchura, decimales, etiqueta, valores, perdidos, columnas, alineación, medida y rol. Una vez que se le ha asignado un nombre y pregunta a cada cuestión, se codifica la variable dando un número y una etiqueta concreta. En el apartado de medida se ha ido seleccionando si es escala, ordinal o nominal. Del tipo escala, únicamente está la edad de los participantes. El resto de las cuestiones, han sido de tipo ordinal y nominal. Una vez que se han programado las variables, se han ido ingresando los datos en nuestra base de datos.

Esta información recopilada, junto con la que se ha extraído de los cuestionario y posteriores entrevistas a tutores/as y familiares, aportarán las pertinentes conclusiones.

Análisis descriptivos de la observación realizada al alumnado del aula y centro específico de E.E.

A continuación, se presentan las tablas de frecuencias y las representaciones gráficas correspondientes a cada una de las variables analizadas a partir de los datos aportados por las hojas de registro rellenas durante la observación del alumnado a lo largo del curso 2020/2021. Estos análisis descriptivos se realizaron con el paquete estadístico IBM SPSS 22, tal y como se ha comentado en el apartado introductorio anterior.

El número total de alumnos/as que han sido observado es de 104 niños/as con diversidad funcional. Todos ellos pertenecen a las Aulas Específicas, pero de dos contextos distintos: Aula Específica de Centro Ordinario (modalidad de escolarización

C) y Aula Específica de Centro Específico de Educación Especial (modalidad de escolarización D). En concreto, son 67 niños/as de la modalidad D y 37 de la modalidad C.

La observación ha tenido lugar dentro de los Centros Educativos y gracias a la colaboración de sus respectivos tutores/as, así como de otros profesionales, como, por ejemplo, el/la Profesional Técnico de Integración Social, que también intervienen en el trabajo con el alumno/a.

El hecho de querer recopilar bastantes datos sobre ellos, ha implicado que la observación se haya dividido en dos bloques.

En primer lugar, se ha analizado el grado de afectación que tiene el alumnado en cuatro de las áreas prioritarias del desarrollo: a nivel psicomotor, a nivel cognitivo, a nivel comunicativo y, por último, a nivel de autonomía.

En segundo lugar, nos hemos centrado en la última área: la autonomía. El motivo principal de esta elección es que, según revelaron los resultados de los cuestionarios tanto de los tutores/as como familiares, los objetivos de esta área son los que deben ser trabajados en primer lugar y por encima de otros posibles objetivos de las demás áreas.

Nos adentramos en la autonomía para profundizar en aspectos relacionados con ella. Esos ítems están ligados a acciones cotidianas que se suelen hacer diariamente. Primero, comprobaremos cómo es la postura del alumnado en la mesa, luego, cómo ingiere los alimentos, en tercer lugar, cómo ingiere la bebida y, por último, si controla esfínteres. Gracias a este análisis de aspectos más concretos, veremos el grado de dependencia que posee nuestro alumnado.

Habrán alumnos/as que sean totalmente dependientes porque a nivel motórico estén tan limitados que no puedan permanecer sentados por sí solos o no tengan los miembros superiores funcionales y, evidentemente, requieran ayuda para comer o beber. Para este colectivo con tales características tan limitadas, la observación termina en este punto. Sin embargo, para el grupo de alumnos/as quienes sí pueden valerse por sí mismo, en mayor o menor medida, la observación continuará. De nuevo, profundizaremos para detectar a qué nivel pueden ellos, por ejemplo, alimentarse o beber por sí mismos y su capacidad para ir al baño solos/as. Así, veremos la ayuda que

requieren para realizar ya tareas más concretas que las anteriores como son: comer, beber, lavarse las manos, cepillarse los dientes y hacer sus necesidades.

Para comenzar el análisis, atenderemos a cuatro áreas del desarrollo (psicomotor, cognitivo, comunicativo y de autonomía) para comprobar el grado de afectación del alumnado en cada una de ellas.

VARIABLES SOBRE EL GRADO DE AFECTACIÓN EN CUATRO ÁREAS BÁSICAS DEL DESARROLLO DEL ALUMNADO EN A.E. Y C.E.E.E.

A continuación, se indaga sobre el grado de afectación de los 104 niños/as en las distintas áreas del desarrollo.

Frecuencias

		Estadísticos			
		¿Qué grado de afectación tiene a nivel psicomotor?	¿Qué grado de afectación tiene a nivel cognitivo?	¿Qué grado de afectación tiene a nivel comunicativo?	¿Qué grado de afectación tiene a nivel de autonomía?
N	Válido	104	104	104	104
	Perdidos	0	0	0	0

NIVEL PSICOMOTOR

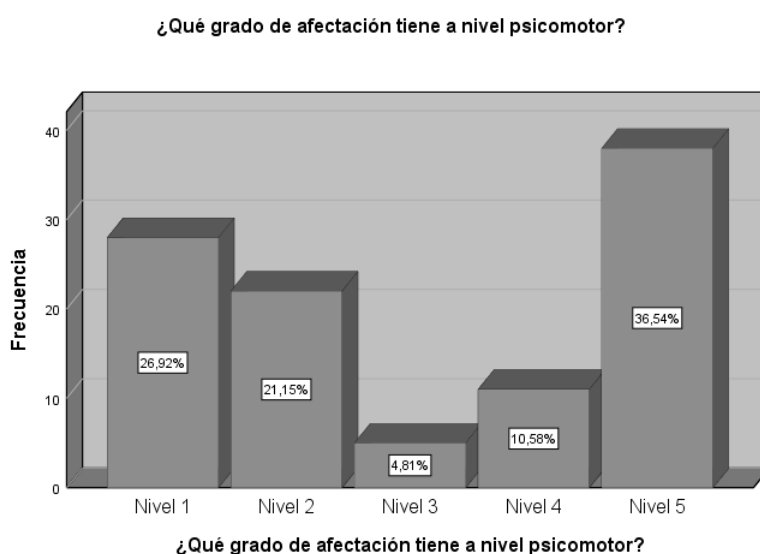
En primer lugar, se extraen los datos relacionados con el nivel psicomotor que poseen los alumnos/as de las aulas específicas. Recordemos la clasificación en la que nos basamos para identificar el nivel de los mismos:

NIVEL 1	CAMINA SIN RESTRICCIONES
NIVEL 2	MARCHA SIN APOYOS, PERO LIMITADA
NIVEL 3	NECESITA APOYOS PARA LA MARCHA
NIVEL 4	MOVILIDAD REDUCIDA Y ASISTIDA
NIVEL 5	DEPENDIENTE DE SILLA DE RUEDAS

Tabla 15. Clasificación de la función motora gruesa. Fuente: Palisano et al. (2007) adaptada por Ferrer Fernández et al. (2020).

¿Qué grado de afectación tiene a nivel psicomotor?

		Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
Válido	Nivel 1	28	26,9	26,9	26,9
	Nivel 2	22	21,2	21,2	48,1
	Nivel 3	5	4,8	4,8	52,9
	Nivel 4	11	10,6	10,6	63,5
	Nivel 5	38	36,5	36,5	100,0
	Total	104	100,0	100,0	



El grado de afectación a nivel psicomotor es mayoritariamente, con un 36,5%, del *nivel 5*, lo cual indica que existe un grupo bastante amplio de niños/as dependientes de una silla de ruedas. Esto se traduce en que van a tener limitaciones para poder realizar por sí mismos ciertas tareas que veremos posteriormente, tales como comer solos, poder agarrar un vaso para beber o ir al baño de forma autónoma.

Sin embargo, en oposición a este grupo, tenemos un porcentaje alto de alumnos/as que están en un *nivel 1* (26,9%) y *nivel 2* (21,2%), que corresponden a marcha sin limitaciones o caminar sin apoyos, pero de manera limitada. Estos 40 niños/as son más competentes para ciertas habilidades de la vida diaria.

Los porcentajes más bajos corresponden a los niveles intermedios (*nivel 3 y 4*) donde se requieren apoyos y asistencia externa.

Por lo tanto, en cuanto a nivel motórico se refiere, la mayoría del alumnado se sitúa en los dos extremos posibles: los que tienen más afectación y los que tienen menos.

NIVEL COGNITIVO

Pero, no sólo podemos guiarnos por el nivel que puedan tener según su psicomotricidad, hay otras áreas que influyen en su independencia y, por consiguiente, en su calidad de vida. Una de ellas es a nivel cognitivo para la cual, nos guiaremos por la siguiente clasificación que fue expuesta en el bloque anterior:

LIGERO	50/55-70
MEDIO	35-49
SEVERO	20-34
PROFUNDO	<20

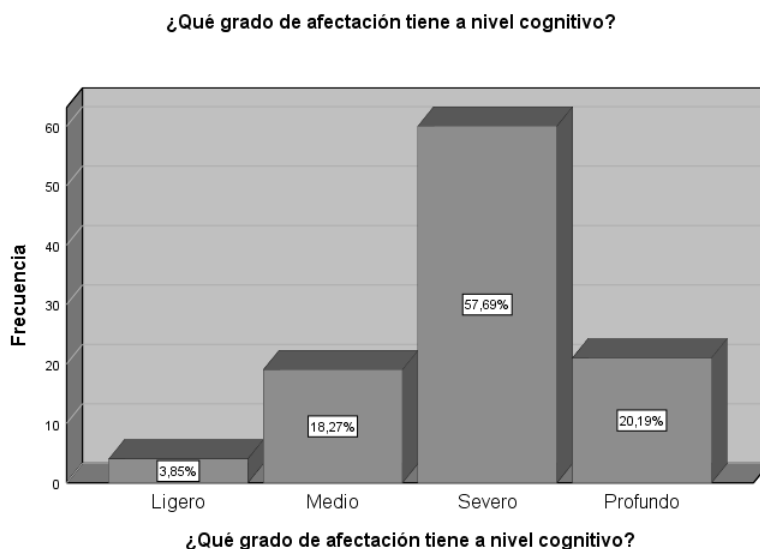
Tabla 16. Escala de Reisberg. Fuente: Reisberg (1982).

Debemos recordar que en esta área no teníamos la capacidad de precisar el nivel del alumno/a tan sólo con observarlos, con lo cual, ha sido necesario recurrir a la información sobre su coeficiente intelectual que aparece en los informes psicopedagógicos, así como en otros informes médicos del alumnado.

A continuación, vamos a comprobar el grado de afectación a nivel cognitivo de este alumnado con diversidad funcional:

¿Qué grado de afectación tiene a nivel cognitivo?

		Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
Válido	Ligero	4	3,8	3,8	3,8
	Medio	19	18,3	18,3	22,1
	Severo	60	57,7	57,7	79,8
	Profundo	21	20,2	20,2	100,0
	Total	104	100,0	100,0	



El grado de afectación a nivel cognitivo por un poco más de la mitad de los alumnos/as observados es *severo*, con un 57,7%. El porcentaje que sigue a éste es el 20,2% que corresponde a un nivel *profundo*. El tercero es de 18,3% que corresponde al *medio*. Por último, con un 3,8%, el grado *ligero*.

En este parámetro ya no vemos esos dos grupos tan diferenciados como en el nivel psicomotor. Más del 75% del alumnado tiene un nivel *severo* o *profundo*. Por lo tanto, a nivel cognitivo el alumnado tiene mucha afectación, lo que implica limitaciones en su desarrollo global.

NIVEL COMUNICATIVO

Este parámetro incluye una amplia variedad de posibilidades ya que puede haber alumnado sin ningún tipo de intención comunicativa y/o lenguaje oral u otro sistema de comunicación, pero también puede haber algunos con lenguaje oral y una buena comunicación, pasando por distintas variantes.

Vamos a recordar la clasificación que se elaboró para fundamentar el registro de observación de la comunicación:

Sin ninguna comunicación (no intención comunicativa, ni lenguaje oral...)
Sin lenguaje oral, pero con gestos naturales
Pobre lenguaje oral (palabras sueltas sencillas y cotidianas)
Con lenguaje oral pero no funcional

Sin lenguaje oral, pero con otro sistema alternativo o aumentativo de comunicación (SAAC)
Con comunicación y lenguaje oral

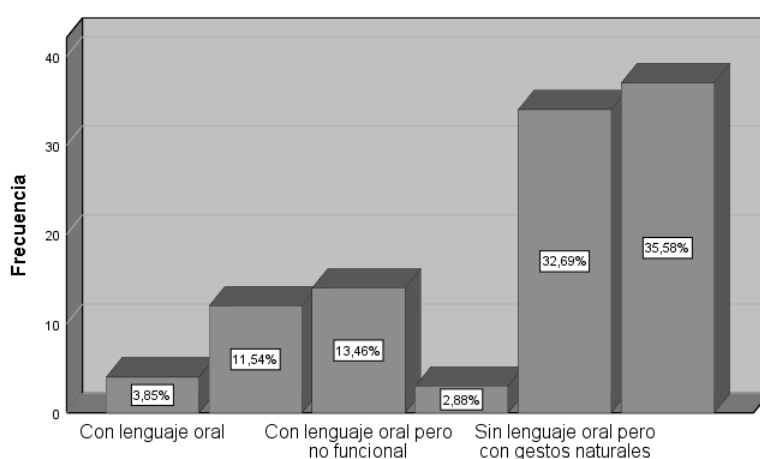
Tabla 18. Parámetros para evaluar la comunicación en el alumnado N.E.E. Fuente: elaboración propia

Una vez expuesta la clasificación, comprobemos los porcentajes alcanzados en cada uno de los parámetros.

¿Qué grado de afectación tiene a nivel comunicativo?

		Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
Válido	Con lenguaje oral	4	3,8	3,8	3,8
	Con lenguaje oral pobre	12	11,5	11,5	15,4
	Con lenguaje oral pero no funcional	14	13,5	13,5	28,8
	Sin lenguaje oral pero con un SAAC	3	2,9	2,9	31,7
	Sin lenguaje oral pero con gestos naturales	34	32,7	32,7	64,4
	Sin ninguna comunicación	37	35,6	35,6	100,0
	Total	104	100,0	100,0	

¿Qué grado de afectación tiene a nivel comunicativo?



¿Qué grado de afectación tiene a nivel comunicativo?

El grado de afectación que tiene el alumnado a nivel comunicativo es muy alto ya que un 35,6% no tiene ninguna comunicación: sin intención comunicativa, sin

lenguaje oral ni gestual, sin ningún sistema aumentativo ni alternativo de comunicación, etc.

El porcentaje que se sitúa en segunda posición corresponde a aquellos alumnos/as que no tienen lenguaje oral, pero poseen ciertos gestos naturales que usan para comunicarse con un 32,7%.

En tercer lugar, y ya mucho más alejado a los porcentajes casi similares que acabamos de nombrar, está el grupo de alumnos/as que tienen lenguaje oral pero no es funcional. Se trata de un lenguaje muy ecológico y repetitivo que no suele estar contextualizado. Este grupo representa el 13,5% del total.

Y casi con el mismo porcentaje, un 11,5% se encuentra un grupo de niños/as que tienen lenguaje oral, pero es muy escaso y pobre. Suelen reproducir palabras sueltas que normalmente son sustantivos o verbos sin llegar a decir frases completas y, en ocasiones, no están pronunciadas correctamente.

Lo que cabe destacar con estos porcentajes que indican una alta afectación, es que sólo un 2,9% ha desarrollado un Sistema Alternativo y Aumentativo de Comunicación. Este dato nos hace reflexionar sobre los motivos que han impedido que un mayor número de niños/as se hayan podido beneficiar de esta herramienta tan poderosa para alcanzar mayor independencia.

NIVEL DE AUTONOMÍA

Todo apunta que, tras observar los resultados obtenidos en las áreas anteriores, el grado de independencia de esta muestra de 104 niños/as va a ser muy bajo.

De nuevo, vamos a tener como referente para establecer las categorías una escala de autonomía ya expuesta en el bloque anterior:

INDEPENDENCIA TOTAL	100
LEVE	91-99
MODERADA	90-61
GRAVE	21-60
DEPENDENCIA TOTAL	<20

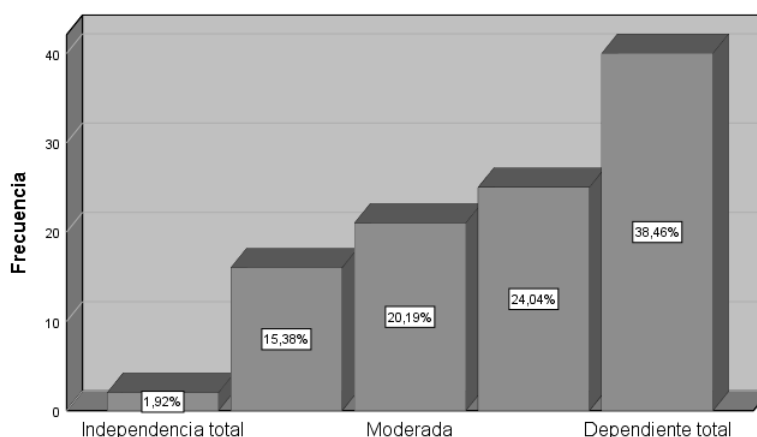
Tabla 18. Parámetros para evaluar la autonomía en el alumnado con n.e.e. Fuente: elaboración propia.

Los distintos grados van desde la independencia total hasta la dependencia total, pasando por leve, moderada y grave. Comprobemos cómo queda dispuesta la tabla y gráfico que recoge los resultados correspondientes:

¿Qué grado de afectación tiene a nivel de autonomía?

		Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
Válido	Independencia total	2	1,9	1,9	1,9
	Leve	16	15,4	15,4	17,3
	Moderada	21	20,2	20,2	37,5
	Grave	25	24,0	24,0	61,5
	Dependiente total	40	38,5	38,5	100,0
	Total	104	100,0	100,0	

¿Qué grado de afectación tiene a nivel de autonomía?



¿Qué grado de afectación tiene a nivel de autonomía?

El grado de afectación a nivel de autonomía es muy elevado de nuevo, ya que el porcentaje más alto es aquel ítem que hace referencia a una *dependencia total*, con un 38,5%. Este porcentaje es seguido con un 24,0% por *grave*, por un 20,2% por *moderada*, por un 15,4% por *leve* y, por último, por *independencia total* sólo con un 1,9%.

Sin duda, el poseer limitaciones en las otras áreas ha estado directamente relacionado con los datos que se acaban de extraer en este área de la autonomía. Se trata de una relación proporcional.

En resumen, el perfil del alumnado objeto de nuestra investigación tiene una diversidad funcional severa y múltiple que no favorece el que se pueda valer por sí mismo, sin apoyos externos personales o materiales.

En este punto de nuestro estudio, nos resulta interesante hacer la distinción del nivel de afectación en las áreas nombradas entre el alumnado perteneciente a las Aulas Específicas de los Centros Ordinarios de Primaria de Huelva y provincia y el del Centro Específico Público de Educación Especial situado en Huelva capital.

Por lo tanto, nos vamos a centrar en desglosar las mismas categorías, pero diferenciando entre el alumnado de la modalidad C y D.

DESGLOSE DISTINGUIENDO ENTRE ALUMNADO DE A.E. Y ALUMNADO DE CEEE

Como apuntábamos anteriormente, el número total de alumnos/as estudiados escolarizados en las Aulas Específicas de Educación Especial de los Centros Ordinarios es 37.

En cuanto al alumnado que pertenecen al Centro Específico de Educación Especial, el número de niños/as observados y, por lo tanto, estudiados es de 67.

Frecuencias alumnado A.E.

		Estadísticos			
		¿Qué grado de afectación tiene el alumno/a a nivel psicomotor?	¿Qué grado de afectación tiene el alumno/a a nivel cognitivo?	¿Qué grado de afectación tiene el alumno/a a nivel comunicativo?	¿Qué grado de afectación tiene el alumno/a a nivel de autonomía?
N	Válido	37	37	37	37
	Perdidos	0	0	0	0

Frecuencias alumnado C.E.E.E.

		Estadísticos			
		¿Qué grado de afectación tiene a nivel psicomotor?	¿Qué grado de afectación tiene a nivel cognitivo?	¿Qué grado de afectación tiene a nivel comunicativo?	¿Qué grado de afectación tiene a nivel de autonomía?
N	Válido	67	67	67	67
	Perdidos	0	0	0	0

Recordemos que las áreas son: psicomotora, cognitiva, comunicativa y de autonomía. Vamos a comenzar a ver el grado de afectación en cada una de ellas diferenciando entre el alumnado de las Aulas Específicas de Educación Especial de los Centros Ordinarios y el del Centro Específico de Educación Especial.

Pregunta 1: ¿qué grado de afectación tiene el alumno/a a nivel psicomotor?

Tal y como muestran las dos tablas que aparecen a continuación, el alumnado de las Aulas Específicas de los Centros Ordinarios tiene un porcentaje altísimo con una afectación psicomotora del *nivel 1* mientras que el del Centro Específico lo tiene del *nivel 5*. Por lo tanto, hay una gran diferencia entre el alumnado de ambas modalidades de escolarización en cuanto a la movilidad se refiere.

Mientras que el alumnado de las Aulas Específicas de los Centros Ordinarios no es dependiente de silla de rueda y se pueden desplazar por ellos mismos o con un mínimo apoyo, el del Centro Específico de Educación Especial sí requiere de silla de rueda y otros recursos para desplazarse.

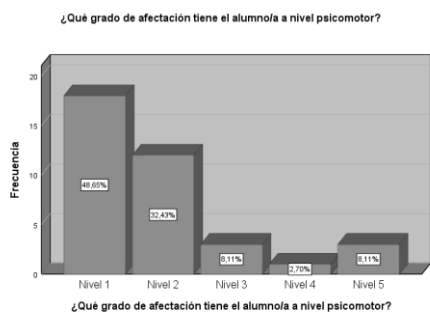


*Tabla alumnado A.E.

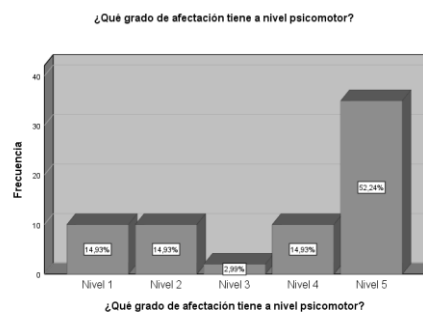


*Tabla alumnado C.E.E.E.

Pregunta 2: ¿qué grado de afectación tiene el alumno/a a nivel cognitivo?

Respecto al grado de afectación del alumnado a nivel cognitivo, en ambas modalidades predomina un nivel *severo*, siendo significativo que únicamente en la modalidad de Aula Específica se contemple el nivel *ligero*.

Por lo tanto, en el centro específico no encontramos al alumnado cuyo nivel cognitivo sea *ligero* o *leve*.

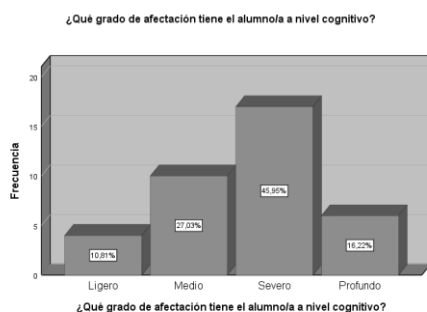


*Tabla alumnado A.E.

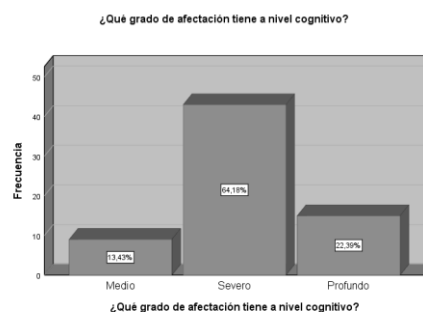


*Tabla alumnado C.E.E.E.

Pregunta 3: ¿qué grado de afectación tiene el alumno/a a nivel comunicativo?

Si nos centramos a nivel comunicativo, en el Aula Específico de los Centros Ordinarios existen seis posibilidades que reflejan cómo es la comunicación del alumnado. De todas ellas, la que obtiene un mayor porcentaje es la del *alumnado con pobre lenguaje oral*, seguida del *alumnado con lenguaje oral pero no funcional*. En cambio, las posibilidades se reducen cuando se trata del Centro Específico de Educación Especial, ya que sólo se barajan cuatro posibilidades. De esas cuatro, sobresalen el *alumnado que no tiene ningún tipo de comunicación* y el que *no tiene lenguaje oral pero sí ciertos gestos naturales* que utiliza para comunicarse.

De nuevo, se aprecia un alumnado con un mayor nivel de afectación en el área comunicativa en el Centro Específico, que aquel que está en las Aulas Específicas de Educación Especial de los Ordinarios.

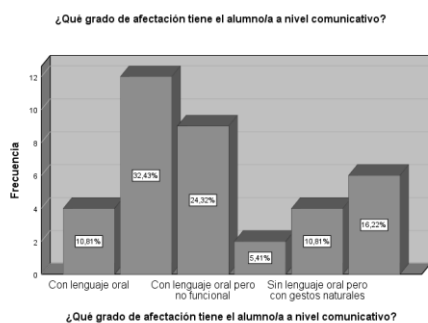


*Tabla alumnado A.E.

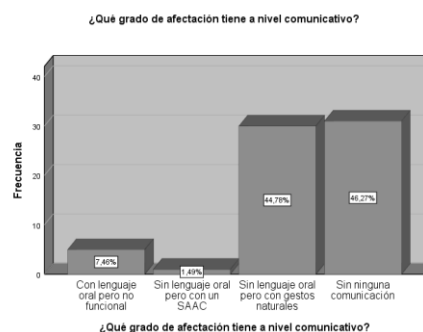


*Tabla alumnado C.E.E.E.

Pregunta 4: ¿qué grado de afectación tiene el alumno/a a nivel de autonomía?

Si atendemos a la variante *autonomía*, nos encontramos con que el nivel de autonomía del alumnado en las Aula Específica de los Centros Ordinarios es *moderado* en su mayoría (37,84%) y, en cambio, en el Centro Específico de Educación Especial el porcentaje más alto es *dependiente total* (46,29%), tal y como muestran las tablas a continuación.

Era de prever que en autonomía se registraran los porcentajes más altos en la categoría de *dependiente total* en el Centro Específico ya que se puede observar en las áreas anteriores (psicomotora, cognitiva y comunicativa), como la afectación mayor recae en el alumnado del Centro Específico de Educación Especial.

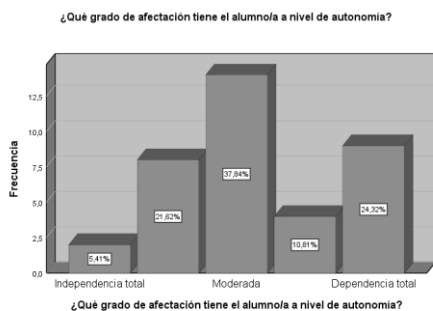


*Tabla alumnado A.E.

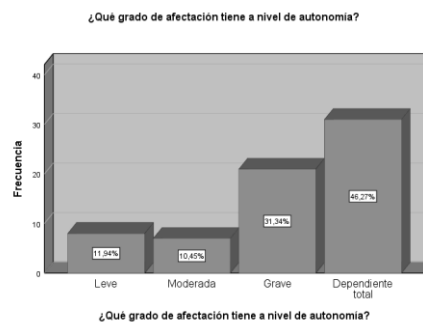


*Tabla alumnado C.E.E.E.

Para resumir...

Este análisis comparativo del alumnado con necesidades educativas especiales perteneciente a las dos modalidades de escolarización ha permitido extraer grandes diferencias entre ellos. Quizás, la menos significativa es a nivel cognitivo donde el nivel severo de afectación coincide como el más alto en ambas modalidades. Aunque es resaltable como en las Aulas Específicas de los Centros Ordinarios existen alumnos/as con un nivel ligero de afectación a nivel cognitivo, mientras que en las del Centro Específico ninguno de sus alumnos/as podría clasificarse en esta medida.

Respecto al área psicomotora, comunicativa y de autonomía, las desigualdades incrementan y se enfatizan. En el caso de las Aulas Específicas de los Ordinarios, en líneas generales, el alumnado mayoritariamente camina sin restricciones, tiene lenguaje oral pobre y/o poco funcional y su nivel de autonomía es moderado. Por el contrario, el alumnado del Centro Específico requiere silla de ruedas para sus desplazamientos, la mayoría no posee ninguna comunicación o tiene únicamente gestos naturales primarios y es dependiente total para realizar las funciones de la vida diaria.

Por lo tanto, a pesar de que ambos tipos de alumnos/as tienen necesidades educativas especiales, se puede afirmar que el grado de afectación de aquellos/as que pertenecen al Centro Específico de Educación Especial es más elevado.

Una vez expuesto el grado de afectación en cuatro áreas principales del desarrollo en el alumnado con diversidad funcional participante de nuestra investigación, incluso distinguido cómo es ese grado si el alumnado se encuentra escolarizado en un aula específica de un centro ordinario o en uno específico, profundizaremos y detallaremos sus capacidades en ciertos aspectos propios y rutinarios del área de autonomía. Estos aspectos son: postura corporal, forma de ingerir alimentos, de ingerir la bebida y el control de esfínteres.

VARIABLES SOBRE EL GRADO DE AFECTACIÓN EN AUTONOMÍA DEL ALUMNADO EN A.E. Y C.E.E.E.

Recordemos que nuestra investigación ha revelado que la autonomía es el área que tiene más afectada el alumnado con diversidad funcional grave, múltiple y permanente participante de este estudio. Además, tanto tutores/as como familiares han afirmado que la intervención que requiere este alumnado con necesidades en la mayoría de las áreas del desarrollo, debe priorizar la atención sobre el área de la autonomía. Por lo tanto, teniendo en cuenta estos primeros resultados, nuestra línea investigativa sigue avanzando hacia el conocimiento del grado de autonomía que posee nuestro alumnado.

Frecuencias

		Estadísticos			
		¿Qué postura corporal mantiene el alumno/a a la mesa?	¿Qué tipo de alimentación ingiere el alumno/a?	¿Cómo es la forma de ingerir la bebida del alumno/a?	¿Cómo es el control de esfínteres del alumno/a?
N	Válido	109	109	109	109
	Perdidos	0	0	0	0

POSTURA CORPORAL

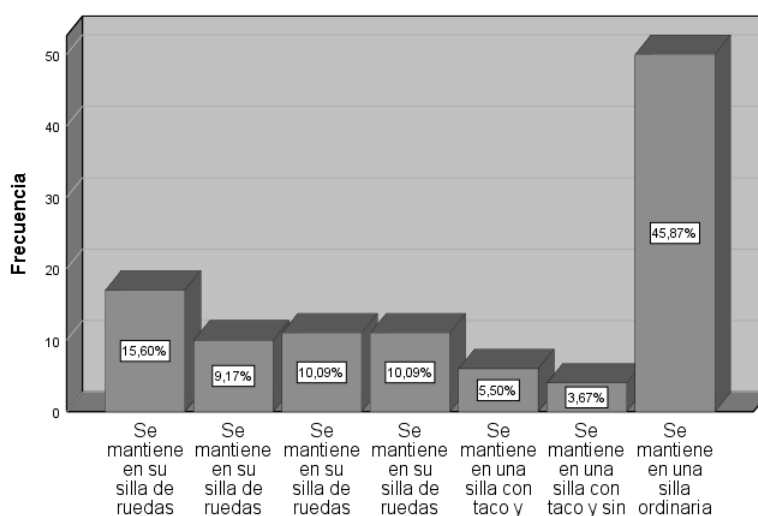
En primer lugar, comprobaremos cómo es la postura corporal del alumno/a con necesidades a la mesa. Las múltiples posibilidades se recogen en la siguiente tabla:

¿Qué postura corporal mantiene el alumno/a a la mesa?

		Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
Válido	Se mantiene en su silla de ruedas sin control cefálico.	17	15,6	15,6	15,6
	Se mantiene en su silla de ruedas con control cefálico pero sin control del tronco.	10	9,2	9,2	24,8

Se mantiene en su silla de ruedas con control cefálico, sin control de tronco pero con movimientos de brazos.	11	10,1	10,1	34,9
Se mantiene en su silla de ruedas con control cefálico y de tronco pero no de las extremidades inferiores.	11	10,1	10,1	45,0
Se mantiene en una silla con taco y cincha.	6	5,5	5,5	50,5
Se mantiene en una silla con taco y sin cincha.	4	3,7	3,7	54,1
Se mantiene en una silla ordinaria sin ningún tipo de ayuda.	50	45,9	45,9	100,0
Total	109	100,0	100,0	

¿Qué postura corporal mantiene el alumno/a a la mesa?



Como se puede observar en la presente tabla y gráfico, casi la mitad del alumnado (45,9%) se mantiene en una silla ordinaria sin ningún tipo de ayuda. El siguiente porcentaje más alto (15,6%) corresponde a aquel alumno/a que requiere de una silla de ruedas sin control cefálico. A continuación, hay dos ítems que tienen el mismo porcentaje (10,1%) que también necesitan de una silla de ruedas para sus desplazamientos. Y los porcentajes más bajos corresponden a alumnado que puede permanecer sentado en una silla ordinaria, pero con adaptaciones.

Por lo tanto, se observan dos grupos bastante diferenciados: uno de alumnado que puede permanecer en una silla ordinaria sin apoyos y manteniendo el control por ellos mismos y, otro, de alumnos/as que dependen de una silla de ruedas por el escaso o nulo control de su cabeza, tronco y/o extremidades

ALIMENTACIÓN

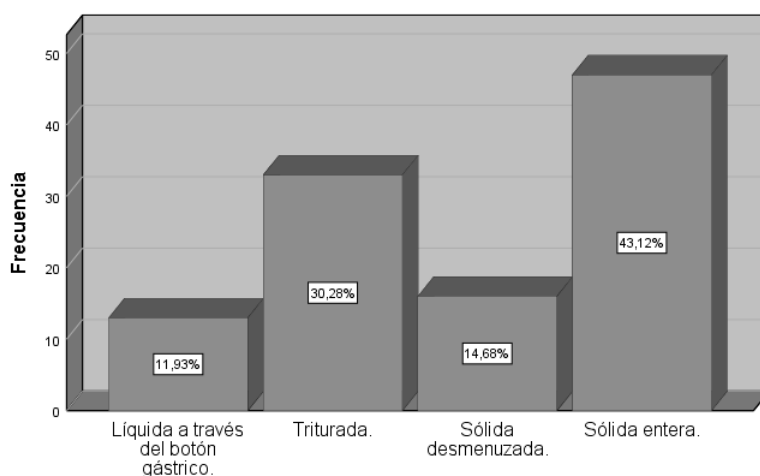
Otro aspecto valorado es el tipo de alimentación que el alumnado ingiere. Cabe la posibilidad de que tome la comida entera, desmenuzada, triturada o líquida. En el caso de necesitarla líquida, es introducida a través de un botón gástrico que posee el alumno/a.

Veamos, los porcentajes de cada una de las opciones dispuestas en la siguiente tabla:

¿Qué tipo de alimentación ingiere el alumno/a?

		Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
Válido	Líquida a través del botón gástrico.	13	11,9	11,9	11,9
	Triturada.	33	30,3	30,3	42,2
	Sólida desmenuzada.	16	14,7	14,7	56,9
	Sólida entera.	47	43,1	43,1	100,0
	Total	109	100,0	100,0	

¿Qué tipo de alimentación ingiere el alumno/a?



¿Qué tipo de alimentación ingiere el alumno/a?

Los porcentajes indican que ingieren alimentos sólidos y enteros en un alto porcentaje (43,1%), seguido de alimentos triturados con un 30,3%. Hay un grupo de alumnos/as (11,9%) que poseen un botón gástrico y es su medio para ingerir la alimentación.

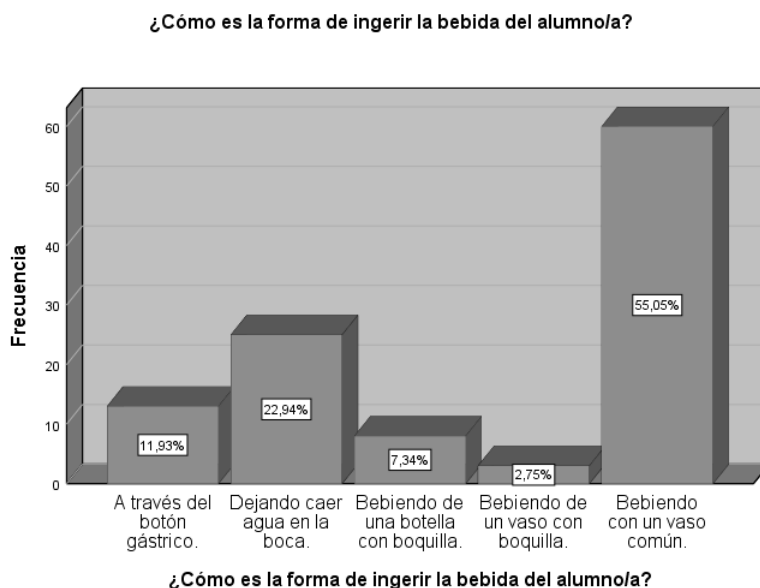
Por lo tanto, de nuevo, existen dos grupos diferenciados. Por una parte, aquel que engloba al alumnado con menor capacidad para alimentarse con comida sólida y entera y aquel que no tiene ninguna dificultad para hacerlo.

BEBIDA

El tercer aspecto que hemos querido evaluar ha sido la forma que tiene el alumno/a de ingerir la bebida. Es algo que se lleva a cabo de manera muy rutinaria en varias ocasiones a lo largo del día y, gracias a este aspecto, también se puede valorar su autonomía en función de los apoyos que requiera.

¿Cómo es la forma de ingerir la bebida del alumno/a?

		Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
Válido	A través del botón gástrico.	13	11,9	11,9	11,9
	Dejando caer agua en la boca.	25	22,9	22,9	34,9
	Bebiendo de una botella con boquilla.	8	7,3	7,3	42,2
	Bebiendo de un vaso con boquilla.	3	2,8	2,8	45,0
	Bebiendo con un vaso común.	60	55,0	55,0	100,0
	Total	109	100,0	100,0	



Como se puede comprobar en la tabla, más de la mitad del alumnado (55,0%) bebe en un vaso común. A partir de ahí, los porcentajes son inferiores a ese y corresponden el 22,9% a los que beben dejándoles un adulto caer agua del vaso directamente a su boca, el 11,9% que son los que tienen botón gástrico y toda alimentación o bebida es suministrada por esta vía, el 7,3% que bebe gracias a la boquilla de una botella y, por último, un 2,8% de niños/as que beben igual que el porcentaje anterior, pero en vez de una botella, en un vaso.

Por lo tanto, existe una variedad amplia de formas de beber, aunque la más común es utilizando un vaso. Este resultado indica que un alto porcentaje de niños/as son autónomos para realizar este acto.

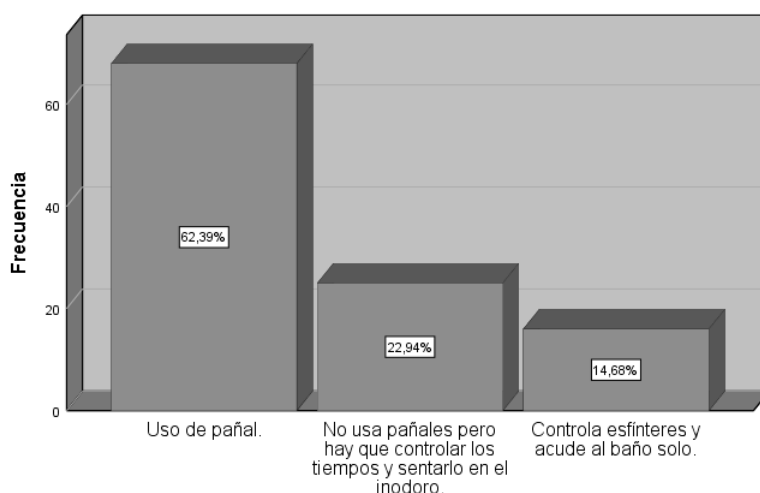
CONTROL DE ESFÍNTERES

Y, por último, otro de los aspectos con el que podemos valorar el grado de autonomía que puede tener el alumnado objeto de nuestra investigación es el control de esfínteres. Estas Aulas Específicas pueden tener alumnado con control total de los esfínteres, control medio o sin ningún control, con lo cual necesitan pañales diariamente.

¿Cómo es el control de esfínteres del alumno/a?

		Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
Válido	Uso de pañal.	68	62,4	62,4	62,4
	No usa pañales pero hay que controlar los tiempos y sentarlo en el inodoro.	25	22,9	22,9	85,3
	Controla esfínteres y acude al baño solo.	16	14,7	14,7	100,0
	Total	109	100,0	100,0	

¿Cómo es el control de esfínteres del alumno/a?



Esta variante alcanza un porcentaje bastante alto en el ítem que hace referencia al uso de pañal, situándose el porcentaje en un 62,4%. Habiendo comprobado en las anteriores variantes que existía un porcentaje alto de alumnado con bastante capacidad para mantener la postura sentado, ingerir alimentos sólidos y enteros e ingerir bebidas usando un vaso, llama la atención que sea tan elevado el porcentaje de niños/as dependientes en el control de esfínteres. Da que pensar que la autonomía que esperábamos que se obtuviera en esta variante no ha sido tal. Quizás, se deba más a una falta de trabajo por profesionales o allegados a él/la o un mal planteamiento para conseguir ese objetivo, más que las propias limitaciones que pueda tener el alumnado para controlar los esfínteres.

Una vez expuestos de manera general los cuatro ítems seleccionados para esbozar el grado de autonomía de nuestro alumnado participante, dividimos los

resultados en los correspondientes a las Aulas Específicas y a los de Centros Específicos de Educación Especial. Este estudio comparativo nos ayuda a profundizar en los objetivos propuestos en la presente investigación.

DESGLOSE DISTINGUIENDO ENTRE ALUMANDO DE A.E. Y ALUMNADO DE C.E.E.E.

Frecuencias alumnado A.E.

		Estadísticos			
		¿Qué postura corporal mantiene el alumno/a a la mesa?	¿Qué tipo de alimentación ingiere el alumno/a?	¿Cómo es la forma de ingerir la bebida del alumno/a?	¿Cómo es el control de esfínteres del alumno/a?
N	Válido	38	38	38	38
	Perdidos	0	0	0	0

Frecuencias alumnado C.E.E.E.

		Estadísticos			
		¿Qué postura corporal mantiene el alumno/a a la mesa?	¿Qué tipo de alimentación ingiere el alumno/a?	¿Cómo es la forma de ingerir la bebida del alumno/a?	¿Cómo es el control de esfínteres del alumno/a?
N	Válido	71	71	71	71
	Perdidos	0	0	0	0

Pregunta 1: ¿qué postura corporal mantiene el alumno/a a la mesa?

Mientras que prácticamente la totalidad del alumnado que pertenece a un Aula Específica de Centro Ordinario se mantiene en una silla ordinaria sin ningún tipo de ayuda recayendo en este ítem el porcentaje más alto (86,8%) y muy distanciado del resto de los porcentajes, en el caso del alumnado del Centro Específico los porcentajes están más igualados.

Resulta interesante que, en esta modalidad de escolarización (C.E.E.E.), se encuentran alumnos/as totalmente opuestos. Un grupo que se mantiene en silla ordinaria sin ninguna ayuda, pero, también, hay prácticamente el mismo número de niños/as que se mantienen en una silla de rueda sin control de ningún segmento corporal.

Ese alumnado con tanta afectación a nivel motorico que tiene paralizado casi la totalidad de su cuerpo es casi inexistente en las Aulas Específicas ubicadas en los Centros Ordinarios, siendo el porcentaje alcanzado del 2,6%.



*Tabla del alumnado de A.E.

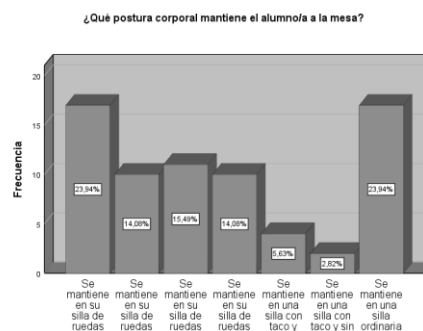


*Tabla del alumnado de C.E.E.E.

Pregunta 2: ¿qué tipo de alimentación ingiere el alumno/a?

De nuevo, se aprecian diferencias entre el tipo de alimentación que ingiere el alumno/a de un Aula Específica de un Centro Ordinario y el de la de un Centro Específico. El alumnado del Ordinario se alimenta con comida sólida entera en un 78,95% y, de nuevo, hay una diferencia muy significativa entre este porcentaje y el resto de las otras opciones que no alcanzan ni el 10%.

En contraposición, el Centro Específico de Educación Especial alcanza otros resultados. Se puede comprobar cómo los porcentajes están más repartidos, obteniendo el porcentaje más alto la comida triturada con un 42,25%. Es decir, el alumnado tiene dificultades para ingerir la comida sólida o, incluso, desmenuzada. Por lo tanto, debe ser triturada para favorecer su alimentación vía oral. Y, como cabe esperar, también hay un grupo de alumnos/as que necesita de una alimentación líquida que es introducida a través de su botón gástrico.

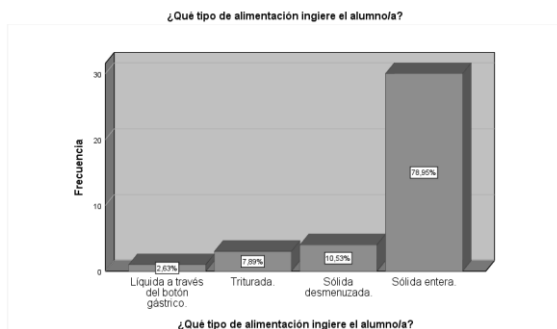


*Tabla del alumnado de A.E.

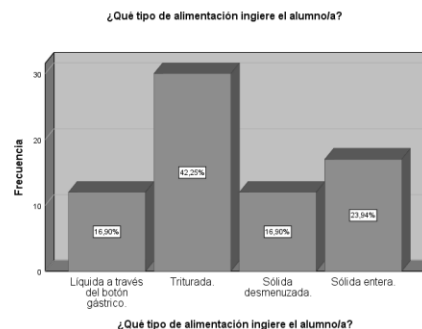


*Tabla del alumnado de C.E.E.E.

Pregunta 3: ¿cómo es la forma de ingerir la bebida del alumno/a?

Las diferencias se minimizan cuando se trata de la manera de ingerir la bebida. En ambos casos, el porcentaje más alto corresponde a beber usando un vaso común. Sin embargo, en el Aula Específica de Centro Ordinario alcanza un 76,3% mientras que en el Centro Específico de Educación Especial, un 43,6%, lo que denota que las limitaciones del alumnado del primer contexto son menores.

Por su parte, en el Centro Específico de Educación Especial hay otras formas de beber que también obtienen un resultado alto, como puede ser *dejando caer el agua en la boca* con un 33,80%, lo que está indicando el apoyo que necesita este tipo de alumnado para sostener el vaso de agua. Y, por último, son insignificativos los porcentajes alcanzados por las otras opciones, a excepción del grupo de alumnos/as con botón gástrico que se mantiene.

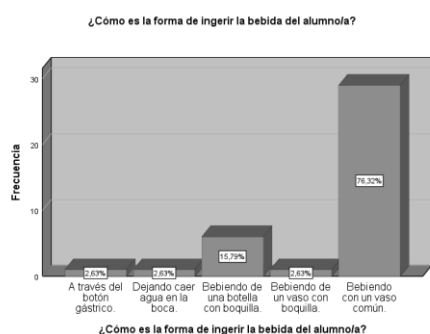


*Tabla del alumnado de A.E.

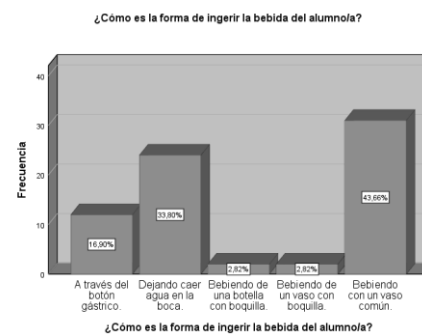


*Tabla del alumnado de C.E.E.E.

Pregunta 4: ¿cómo es el control de esfínteres del alumno/a?

Los gráficos que reflejan las respuestas dadas a este interrogante están totalmente invertidos. En el Aula Específica de los Centros Ordinarios, el control de esfínteres que posee su alumnado es mucho mayor que el que existe entre el alumnado del Centro Específico, ya que en este último usan pañal un 81,69% del total del alumnado observado. Además, en el Aula Específica de los Ordinarios, los porcentajes están más compensados mientras que el Centro Específico hay un desfase significativo entre ellos.

Por lo tanto, en las Aulas Específicas de los Centros Ordinarios podemos encontrarnos indistintamente alumnado que puede acudir al baño solo como aquel que necesita ayuda para hacerlo o los que usan pañal. Esos tres grupos están bastante igualados en número de personas.

También, es destacable de la gráfica del Centro Específico que casi ningún alumno/a, tan sólo un 1,4%, acude al baño con autonomía; es decir, sin ninguna ayuda externa. En cambio, un 39,4% del alumnado de las Aulas Específicas de los Centros Ordinarios sí es capaz por sí mismo.

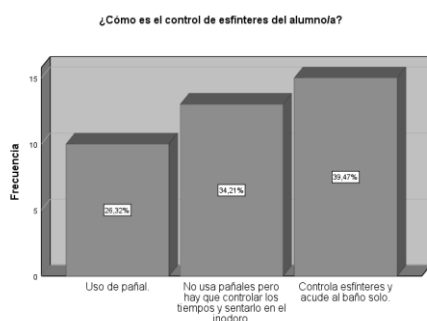


*Tabla del alumnado de A.E.

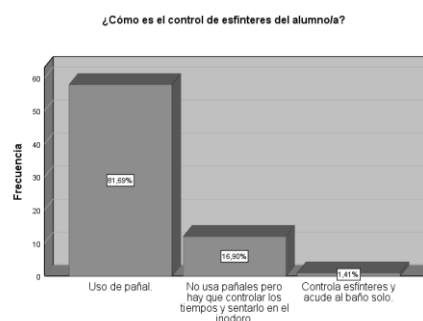


*Tabla del alumnado de C.E.E.E.

Para resumir...

En el análisis de estas cuatro variables generales sobre aspectos muy básicos de la vida diaria se ha podido constatar que el perfil del alumnado de las Aulas Específicas de los Centros Ordinarios no es el mismo que el de las Aulas Específicas ubicadas en el Centro Específico de Huelva capital.

El grupo de alumnos/as de las Aulas Específicas del Ordinario, en su mayoría, puede permanecer sentado en una silla ordinaria, ingerir alimentos sólidos y enteros y beber en un vaso de agua. Respecto a la última variante, el control de esfínteres, no alcanza una mayoría el alumnado que tiene autonomía en este aspecto, sino que esta modalidad engloba a alumnos/as tanto que son capaces de controlar esfínteres como los que no.

En contraposición a este alumnado, están los escolarizados en el Centro Específico de Educación Especial que, a pesar de existir un grupo con el perfil similar al descrito en el párrafo anterior, también hay otro grupo bastante numeroso que depende de una silla de ruedas, ingiere alimentos triturados o líquidos, que no son capaces de beber por sí mismos en un vaso y que no controlan esfínteres.

De los 104 alumnos/as que participaron de esta observación donde se registraron los datos referentes a su postura corporal, su forma de ingerir los alimentos, la manera de tomar los líquidos y del control de esfínteres, con algunos de ellos se pudo continuar con una observación más pormenorizada para seguir profundizando en su nivel de autonomía.

Pero, ¿con cuántos alumnos/as exactamente se pudo continuar con la observación? El número ha variado dependiendo del ítem que se fuera a estudiar. Veamos la relación de número de niños/as según las distintas variables:

	TOTAL	ALUMNOS/AS OBSERVADOS	PORCENTAJE
INGERIR ALIMENTOS	104	75	72,1%
INGERIR BEBIDAS	104	72	69,2%
LAVARSE LAS MANOS	104	76	73,1%
LAVARSE LOS DIENTES	104	76	73,1%
CONTROL DE ESFÍNTERES	104	41	39,4%

Este grupo seleccionado responde a alumnos/as cuyas capacidades no se encuentran tan limitadas para poder llevar a cabo ciertas tareas cotidianas. Es decir, tienen movilidad en sus miembros superiores para poder lavarse las manos o los dientes, capacidad suficiente para comer y beber por sí mismos y controlan esfínteres.

Dichas tareas son evaluadas según los siguientes parámetros:

- El alumno/a no lo hace ni sólo ni con ayuda.
- El alumno/a lo hace siempre con ayuda física y verbal.
- El alumno/a lo hace siempre con ayuda verbal.
- El alumno/a lo hace prácticamente solo/a con una mínima ayuda en algún momento puntual.
- El alumno/a lo hace solo/a sin ninguna ayuda.

VARIABLES DE AQUELLOS ALUMNOS/AS DE A.E. Y C.E.E.E. CUYOS DÉFICITS NO LES AFECTA A LA MOVILIDAD DE MIEMBROS SUPERIORES, NI A LA INGESTA DE COMIDA Y BEBIDA VÍA ORAL Y NO USAN PAÑAL

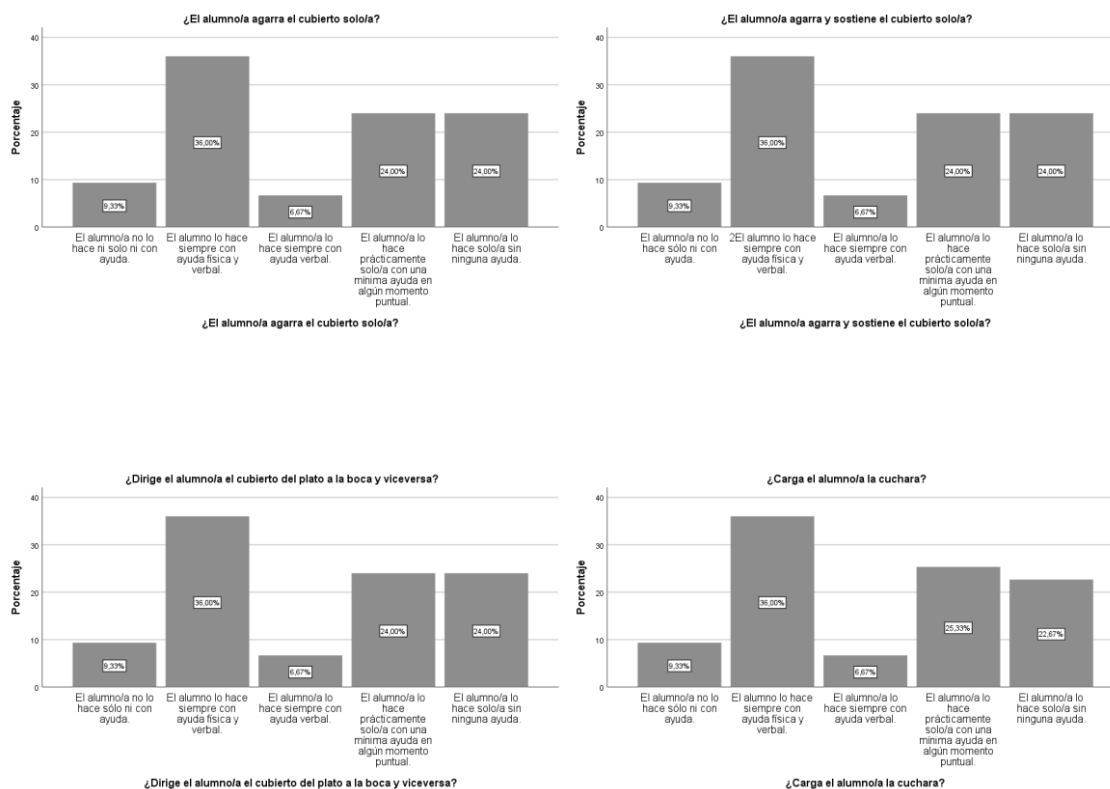
De ese grupo de alumnos/as seleccionados (tanto del alumnado de las Aulas Específicas de Centros Ordinarios como del perteneciente al Centro Específico) por su mayor capacidad y competencia respecto al grupo general, se ha analizado de manera pormenorizada su capacidad a la hora de realizar tareas comunes y cotidianas como son comer, beber, lavar las manos, cepillarse los dientes o hacer sus necesidades en el cuarto de baño.

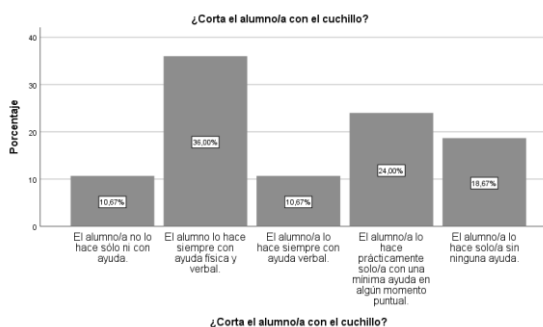
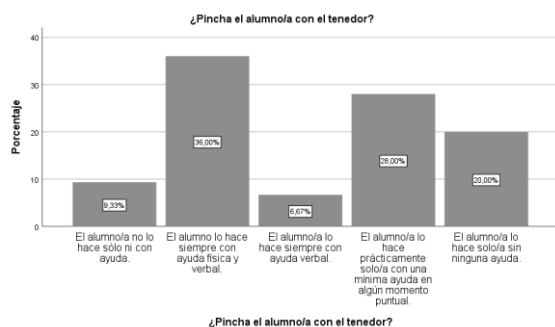
Recordemos que el criterio que se sigue para obtener los resultados de las siguientes gráficas es la ayuda que puede o no necesitar el alumno/a para realizar las tareas. Cuanto más apoyo requiera, menor independencia posee el niño/a. Aunque, como se comentó justo antes de comenzar este apartado, ya se parte de un perfil de alumnado sin limitación extrema gracias a que se ha realizado una criba previa para descartar a ese alumnado con una afectación muy grave, antes de comenzar la observación requerida en este apartado.

VARIABLES RESPECTO A INGERIR ALIMENTOS

La primera variante es sobre la ingesta de alimentos. Se han analizado todos los pasos que se siguen en el acto de la comida. En primer lugar, si el alumno/a es capaz de agarrar el cubierto solo, si una vez agarrado lo sostiene un periodo de tiempo razonable durante el proceso, si dirige el cubierto desde el plato a la boca y viceversa, si es capaz de cargar la cuchara de comida, si ejerce la fuerza necesaria para picar con el tenedor, para cortar con el cuchillo, si sujeta la servilleta y la desliza por su boca con el fin de limpiarla. Recordemos que el porcentaje de alumnos/as que hemos seleccionado para continuar con su observación en esta variante es de un 72,1%, que corresponde a 75 alumnos/as de 104.

Los resultados obtenidos son los siguientes que vienen recogidos en estos gráficos:





Las gráficas obtenidas son prácticamente iguales en todos los ítems valorados. En primer lugar, el grupo de alumnos/as que siempre necesita ayuda física y verbal para llevar a cabo el proceso consigue el mismo porcentaje (36%) en cada uno de los pasos analizados. Además, hay alrededor de un 10% del alumnado capaz de hacerlo sólo con apoyo verbal, pero no requiere de ayuda física. Por otra parte, hay otro grupo con ese mismo porcentaje mínimo que, bajo ninguna circunstancia, consigue realizar las tareas.

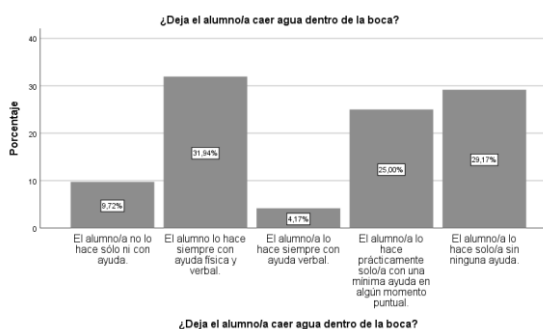
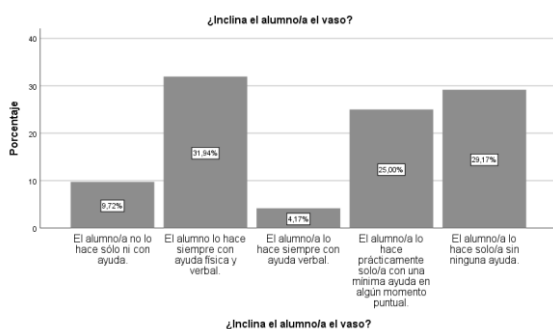
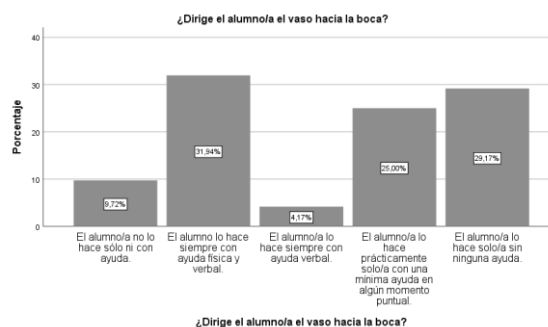
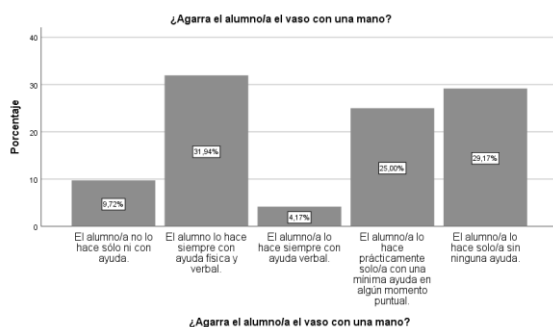
Y, por último, las otras dos opciones restantes, que el alumnado sea capaz de realizar los distintos pasos con una mínima ayuda puntual o solo, alcanzan los mismos porcentajes (24%) excepto cuando se trata de *cargar la cuchara*, *pinchar con el tenedor* y *cortar con el cuchillo*, que se descompensan mínimamente.

Por consiguiente, el alumnado necesita ayuda física y verbal a la hora de ingerir alimentos. Donde encuentran una mayor dificultad es a la hora de cargar la cuchara de comida, pinchar con el tenedor o cortar los alimentos con el cuchillo que es entonces cuando aquellos que eran capaces de realizar solo las otras tareas, recurre a la ayuda de un adulto para realizar esas tres tareas.

VARIABLES RESPECTO A INGERIR BEBIDAS

La segunda variante es sobre la ingesta de bebidas. Se han analizado todos los pasos que se siguen cuando una persona bebe. En primer lugar, si el alumno/a es capaz de agarrar el vaso con su mano, si dirige ese vaso hacia la boca, lo inclina para que el agua pueda caer, deja caer el agua dentro de su boca un tiempo y si es capaz de llenar de líquido el vaso. Recordemos que se ha realizado un filtro y sólo se observa a un 69,2%, que son 72 niños/as de 104.

Los resultados obtenidos son los siguientes que vienen recogidos en estos gráficos:



Los resultados obtenidos en el proceso de la ingesta de líquidos tienen semejanza con los resultados de la ingesta de alimentos en el sentido de que vuelve a tener el mayor porcentaje aquel alumnado que necesita ayuda física y verbal para realizar la función.

Por otra parte, en las anteriores gráficas se podía apreciar cómo tenían los mismos porcentajes tanto el alumnado que era capaz de hacerlo prácticamente solo con ayuda mínima en algún momento puntual como aquel que era capaz de realizarlo por sí mismo sin ayuda. En este caso, el porcentaje es más alto para aquel alumnado que lo hace sin ninguna ayuda y esto es debido a que el ingerir líquidos es un proceso menos complejo que el de la comida. Por lo tanto, al disminuir la dificultad, el niño/a se puede desenvolver por sí mismo sin apoyos.

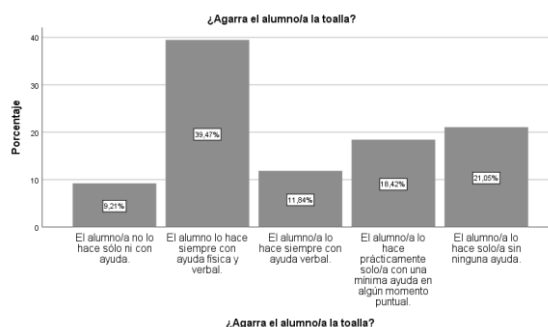
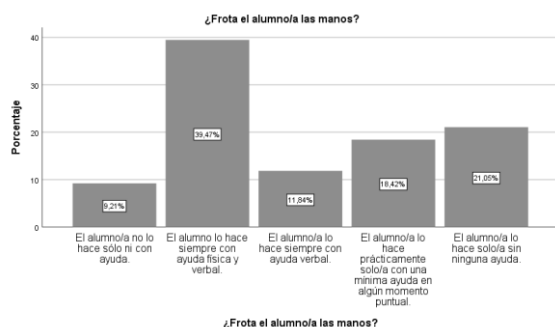
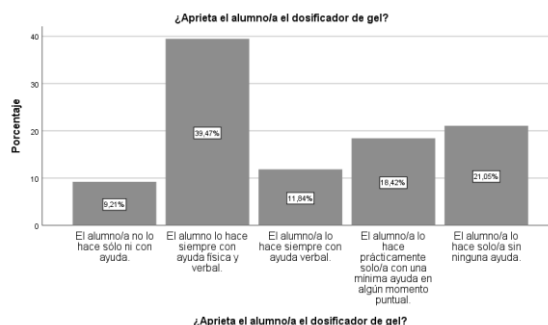
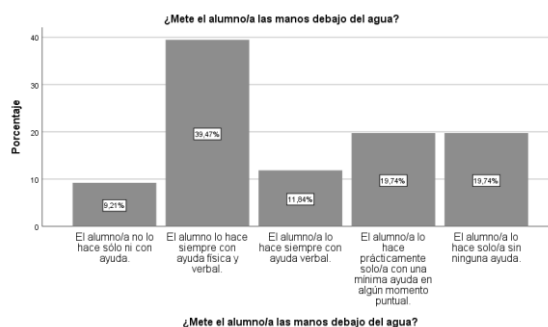
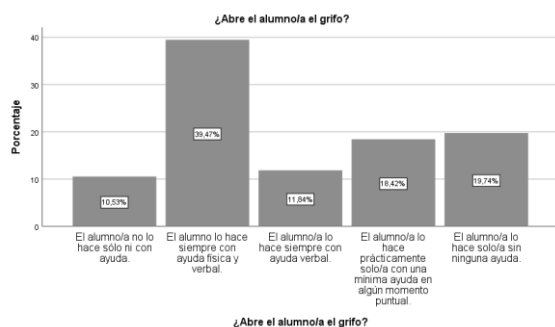
En el único ítem donde se invierte el resultado obteniendo el parámetro *el alumno/a lo hace prácticamente solo/a con una mínima ayuda en algún momento puntual* un porcentaje mayor al de *el alumno/a lo hace solo sin ayuda* es en la variante que hace referencia a la capacidad de llenar de líquido el vaso.

También se mantienen los porcentajes mínimos de los grupos de alumnos/as que requieren únicamente ayuda verbal o aquel que no es capaz de realizar la tarea ni recibiendo ayuda.

VARIABLES RESPECTO A LAVAR LAS MANOS

La tercera variante trata sobre el lavado de manos. Se han analizado todos los pasos que se siguen para realizar esta acción. En primer lugar, si el alumno/a es capaz de abrir el grifo, si mete las manos debajo del agua para mojarlas, si es capaz de colocar una mano debajo del dosificador, si lo aprieta para que salga el jabón, si se frota las manos una vez que se ha echado el jabón, si agarra la toalla, la sostiene durante un tiempo y se frota sus manos en ella con la finalidad de secarlas. En esta variante también se ha realizado la selección que comentábamos con anterioridad, alcanzando una participación del 73,1%, que son 76 de 104 alumnos/as.

Los resultados obtenidos son los siguientes que vienen recogidos en estos gráficos:



Los resultados obtenidos manifiestan que el porcentaje más alto, con un 39,4%, recae sobre el alumno/a que necesita siempre ayuda física y verbal para lavarse las manos. Este porcentaje está muy alejado del resto de porcentajes, lo cual denota que se

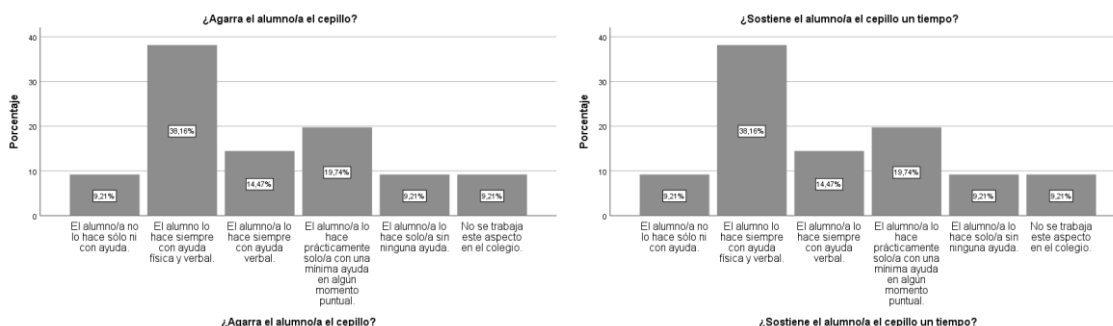
trata de una actividad en la que la mayoría del alumnado no se encuentra capacitado para desarrollar cada uno de sus pasos de forma autónoma.

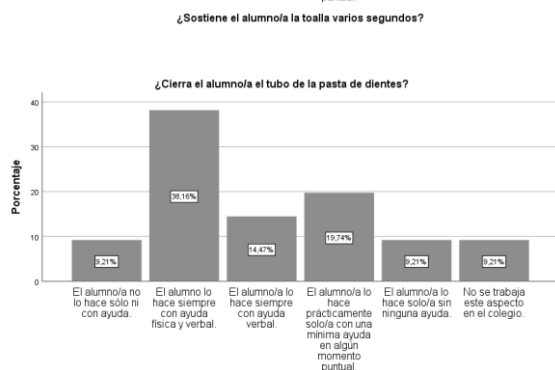
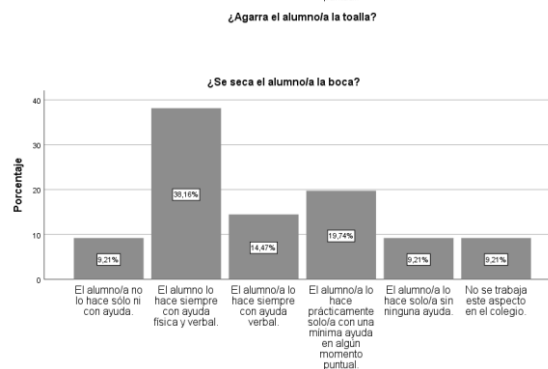
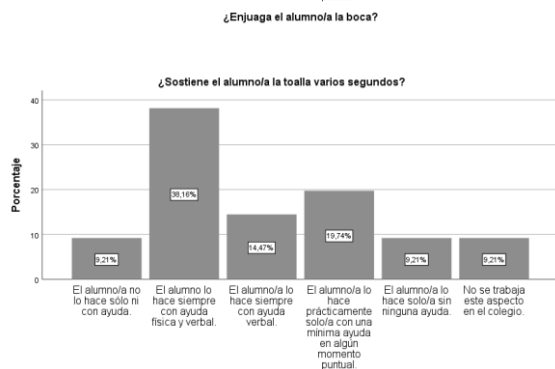
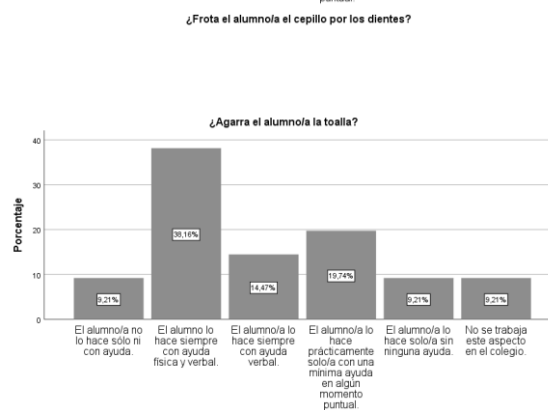
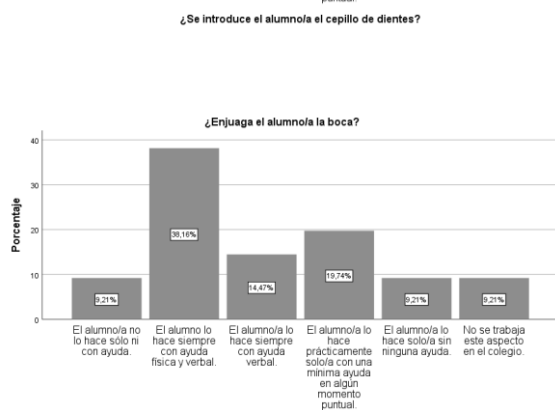
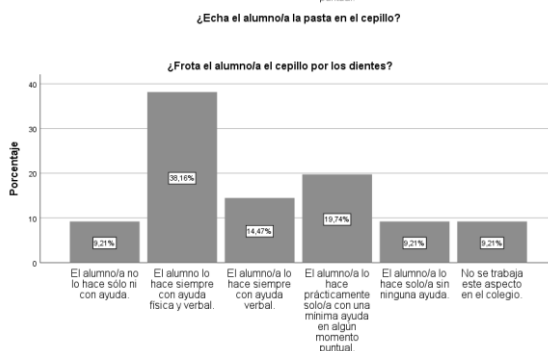
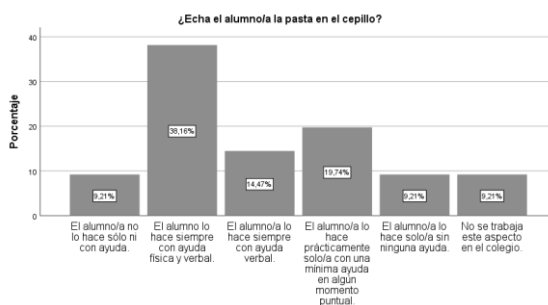
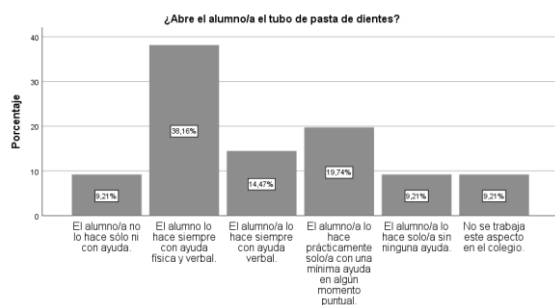
Esta diferencia de porcentajes no era tan palpable en las anteriores gráficas sobre la ingesta de comida o de bebida, donde el grupo de los que lo hacían prácticamente solos o completamente solos estaba cercano a los que requerían ayuda.

VARIABLES RESPECTO A CEPILLARSE LOS DIENTES

La cuarta variable se centra en el cepillado de dientes. Se han analizado todos los pasos que se siguen para llevar a cabo esta acción rutinaria. En primer lugar, si el alumno/a es capaz de agarrar el cepillo de dientes, si lo mantiene en su mano durante el tiempo que dura el cepillado, si es capaz de abrir el tubo de la pasta de dientes, si se echa la pasta sobre el cepillo de dientes, si se lo introduce en la boca, si frota por todos los dientes, si se enjuaga la boca una vez finalizado el cepillado, si agarra y sostiene un tiempo la toalla en su mano, si la desliza por la boca para secársela y, por último, es capaz de cerrar el bote de la pasta de dientes. Todas estas tareas son observadas en el 73,1% de los alumnos/as que han sido objeto de nuestra investigación. Este porcentaje corresponde a 76 de 104 alumnos/as.

Los resultados obtenidos son los siguientes que vienen recogidos en estos gráficos:





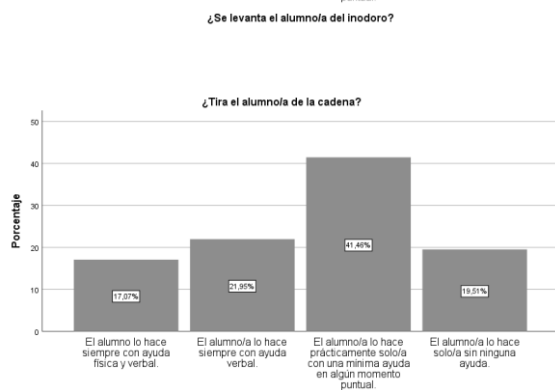
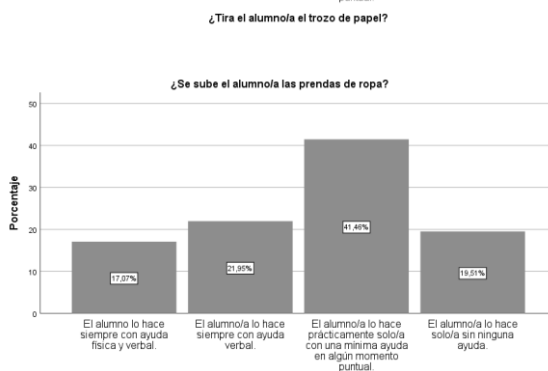
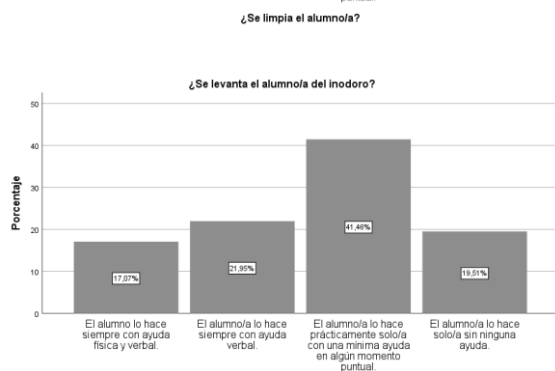
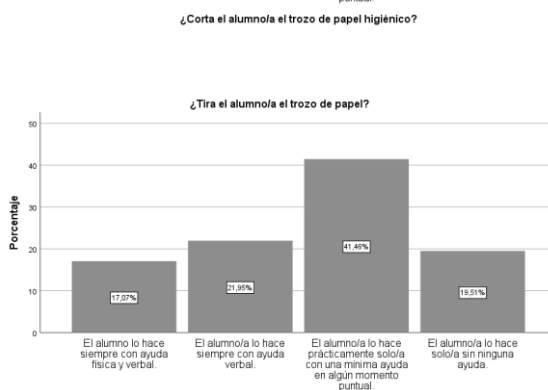
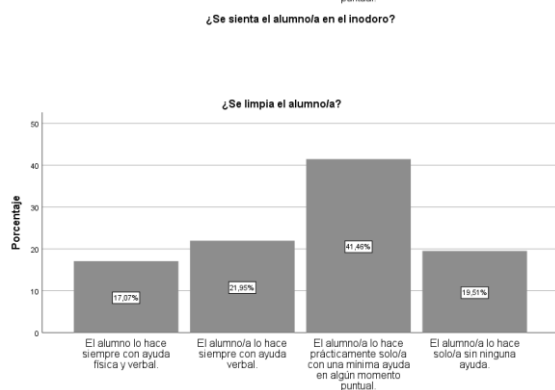
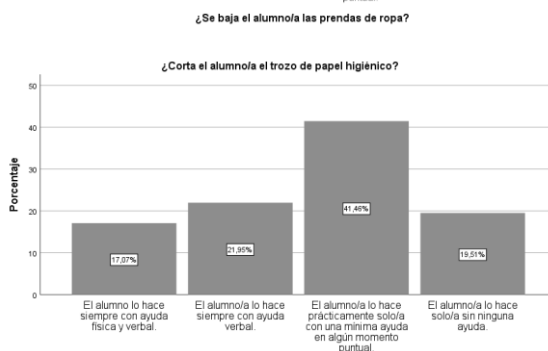
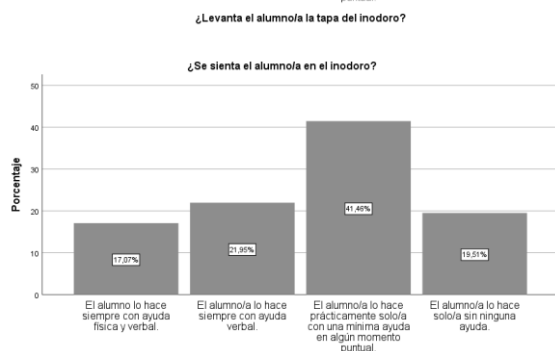
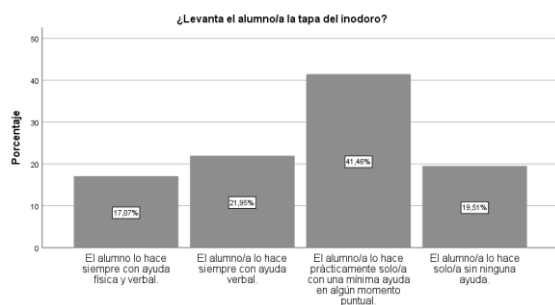
Cuando se trata del cepillado de dientes, todavía disminuyen aún más los porcentajes que hacen referencia al alumnado que lo realiza totalmente solo o casi solo. Es decir, para esta tarea cotidiana sí requieren ayuda física y/o verbal porque los pasos a seguir les resulta complejos. Se reduce el grupo de personas que son capaces de desenvolverse por sí mismos al ejecutar esta tarea.

Por consiguiente, de nuevo, como en las anteriores variantes, el porcentaje más alto es para aquel alumnado que lo realiza siempre con ayuda física y verbal. Sin ese apoyo físico y esas consignas verbales no se podrían cepillar los dientes de manera autónoma.

VARIABLES RESPECTO A IR AL INODORO

La quinta variante tiene como objetivo observar el proceso por el que el alumno/a acude al baño para hacer uso del inodoro. Se han analizado todos los pasos que se realizan durante el proceso. En primer lugar, si el alumno/a levanta la tapadera del inodoro, si se baja su ropa, si levanta la tapa del inodoro, si corta el trozo de papel higiénico una vez que ha finalizado, si se limpia sus zonas íntimas, si tira ese trozo de papel sucio, se levanta, se sube la ropa y finaliza tirando de la cisterna. Como ya comentábamos en el apartado anterior, los resultados que se exponen a continuación corresponden al alumnado que sí controla esfínteres que no son todos los participantes de nuestra investigación. En total, sólo son el 39,4%, un porcentaje bajo que responde a los 41 alumnos/as de 104 que no llevan pañal. Llama la atención el bajo porcentaje de alumnos/as que han logrado quitarse el pañal y cabe preguntarse si el proceso es tan costoso como parece ser o no se está llevando a cabo de manera adecuada para lograr los resultados deseados.

Los resultados obtenidos son los siguientes que vienen recogidos en estos gráficos:



Todas las tareas englobadas en esta variante alcanzan la misma puntuación. La más alta hace referencia a aquel grupo de alumnos/as que lo hace prácticamente solo/a, con una mínima ayuda en algún momento puntual. Este grupo está compuesto por casi la mitad de los observados. En segundo lugar, están casi igualados los porcentajes de aquellos alumnos/as que lo hacen solo/a sin ninguna ayuda y el que siempre necesita de ayuda verbal. Es bastante evidente que la ayuda verbal es siempre un apoyo menor en comparación con la ayuda física.

Y, por último, en contraposición con las gráficas de las cuatro variantes anteriores, el grupo de alumnos/as que lo realiza siempre con ayuda física y verbal obtiene el porcentaje más bajo. Con lo cual, podemos deducir que el alumnado que alcanza la competencia de realizar sus necesidades fisiológicas en el váter en vez de en un pañal, lo lleva a cabo con bastante autonomía. En este caso, los apoyos no son tan necesarios y nivel de dependencia decrece.

Finalizamos nuestro apartado de observación al alumnado con el análisis llevado a cabo de estas variables, pero distinguiendo entre el alumnado escolarizado en Aulas Específicas de Centros Ordinarios y el del Centro Específico. De esta manera, obtenemos datos contrastados que enriquecen nuestra investigación.

DESGLOSE DISTINGUIENDO ENTRE ALUMNADO DE A.E. Y ALUMNADO DE C.E.E.E.

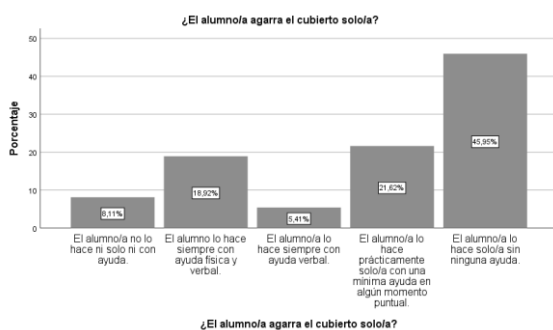
Tal y como se ha ido realizando a lo largo de nuestra investigación, las variables del apartado anterior se analizan desglosando por una parte el alumnado del Aula Específica de Centros Ordinarios y el del Específico.

De cada variante no vamos a plasmar las gráficas de cada uno de los pasos ya que se ha comprobado que se han obtenido las mismas para cada uno de ellos. Por consiguiente, mostraremos una única gráfica que ejemplificará todos los pasos (agarrar el cubierto, sostenerlo un tiempo, llevarlo hasta la boca, etc.) de una misma variante.

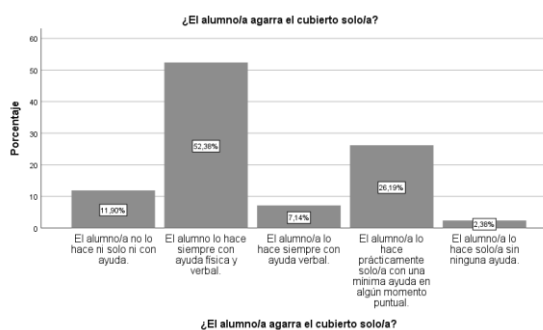
Siguiendo el orden de variantes expuestos en el apartado anterior, vamos a comenzar con indagar sobre la ingesta de alimentos.

INGESTA DE ALIMENTOS:

Los datos extraídos sobre la ingesta de alimentos se reflejan en las gráficas que mostramos a continuación. Estas gráficas corresponden a uno de los pasos implicados en el proceso de comer, pero representan a todas las gráficas que se han extraído de cada paso ya que son similares.



*Gráfica Alumnado A.E.,



*Gráfica Alumnado C.E.E.E.

Como se puede observar, hay grandes diferencias entre las gráficas de las dos modalidades. A la hora de realizar la acción de comer, casi la mitad del alumnado de las Aulas Específicas de los Centros Ordinarios es capaz de realizar las tareas (agarrar el cubierto, sostenerlo, dirigirlo hacia la boca, cargar la cuchara, pinchar con el tenedor, cortar con el cuchillo, sostener la servilleta y deslizarla por la boca) sin ninguna ayuda. Los que requieren de una ayuda mínima, están en un segundo lugar con un porcentaje de un 21,62%. Y, aquellos/as que necesitan de apoyos constantes o los que ni con ellos realizan esas tareas acaparan los porcentajes menores.

En cambio, casi la mitad del alumnado del Centro Específico necesita siempre ayuda física y verbal como bien indican los porcentajes. Tan sólo un 2,38% de los observados dentro de esta modalidad de escolarización es capaz de comer por sí mismos.

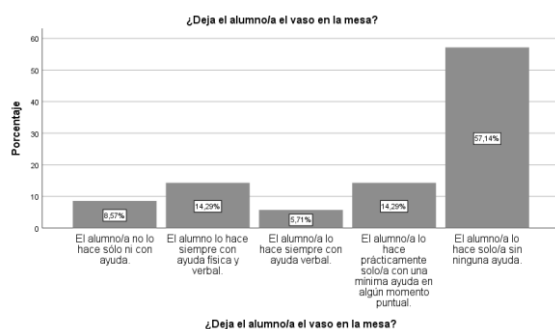
Por lo tanto, el grado de dependencia de los niños/as del Centro Específico es mucho mayor que el de las Aulas Específicas en todo lo referente a ingerir alimentos.

Vamos comprobar si los resultados son similares cuando se trata de ingerir bebidas.

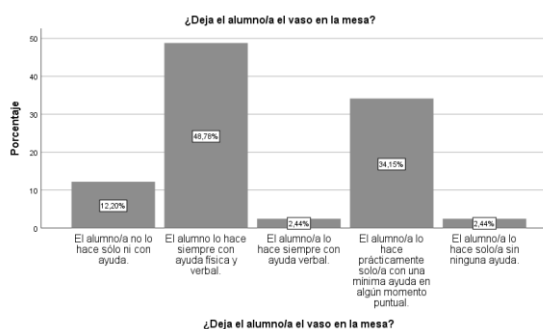
INGESTA DE BEBIDAS:

Los datos extraídos sobre la ingesta de bebidas se reflejan en las gráficas que se muestra seguidamente. En este caso, no es una única sino dos por cada modalidad de escolarización. El motivo de seleccionar dos que representen los pasos de cada variante es porque la primera gráfica ejemplifica todos los pasos excepto el último. A la hora de llenar los vasos de líquidos, las competencias del alumnado varían y, por consiguiente, existen modificaciones también en la gráfica resultante.

En el resto de casos, las gráficas siguen el mismo patrón. Ese patrón está ejemplificado en la tarea de si el alumno/a deja el vaso en la mesa. Los resultados son los siguientes:



*Gráfica Alumnado A.E,

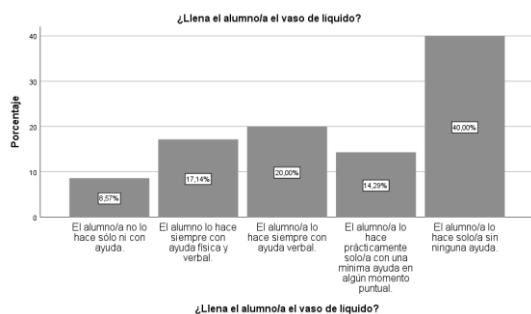


*Gráfica Alumnado C.E.E.E.

En cuanto al momento de ingerir líquidos, bien sea agua o de otro tipo, casi un 60% del alumnado de las Aulas Específica de Centro Ordinario hace perfectamente solo/a todas las tareas, desde agarrar el vaso con una mano, dirigirlo a la boca, inclinar el vaso, dejarlo caer el agua dentro de la boca hasta dejar el vaso en la mesa. Las otras posibilidades, en las que se requiere ayuda, alcanzan un porcentaje bastante bajo.

Por el contrario, la mitad del alumnado del Centro Específico necesita, de nuevo, siempre ayuda tanto física como verbal para realizar esas tareas de manera satisfactorias. Aunque hay un grupo con un 34,15% cuya ayuda requerida es mínima y puntual.

Sin embargo, comprobemos cómo esas gráficas varían en la tarea de llenar el alumno/a el vaso de líquido.



*Gráfica Alumnado A.E.

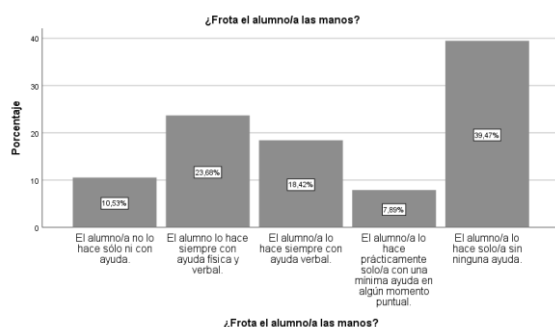


*Gráfica Alumnado C.E.E.E.

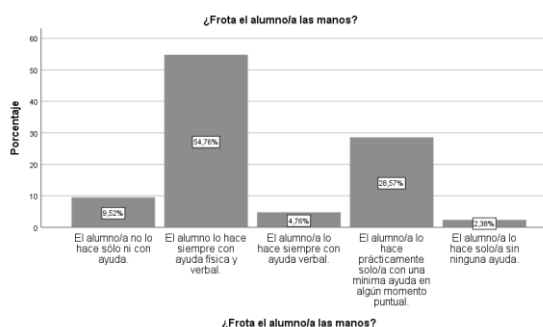
A la hora de llenar el vaso de líquido, el alumno/a debe coordinar muy bien los movimientos, tener fuerza suficiente para mantener la jarra suspendida en el aire y precisión para llenar el vaso. Todos estos aspectos implicados influyen en que el porcentaje tan alto que antes alcanzaba el *alumno/a es capaz de realizarlo solo/a sin ninguna ayuda* disminuye, elevando los porcentajes de los otros ítems. La gráfica correspondiente al Centro Específico se mantiene ya que en esta tarea como en las demás, el alumnado necesita apoyos. La diferencia radica en los que eran capaces de realizar las otras tareas que son más sencillas solos y ahora, en esta tarea que quizás es más compleja, reclaman la ayuda de un adulto/a.

LAVAR LAS MANOS:

La gráfica que va a representar todas y cada una de las tareas (abrir el grifo, meter las manos debajo del agua, apretar el dosificador de gel, colocar las manos debajo del mismo, frotar las manos, agarrar y sostener la toalla y frotar las manos con la toalla) es la competencia del alumno/a para frotarse las manos en el proceso de lavárselas.



*Gráfica Alumnado A.E.



*Gráfica Alumnado C.E.E.E.

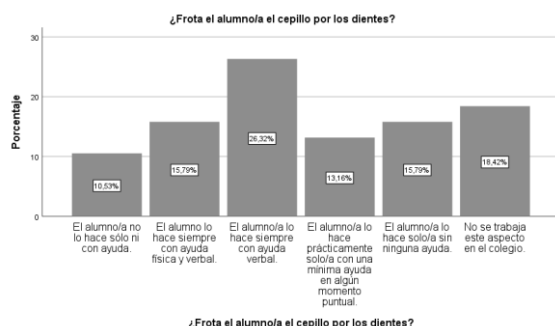
En este caso, el porcentaje mayor recae sobre aquel alumnado del Aula Específica de los Centros Ordinarios que es capaz de hacerlo solo, sin ninguna ayuda. Pero ese porcentaje es menor que el que se obtenía en las otras destrezas relacionadas con la ingesta de alimentos y de bebida, con lo cual, el lavado de manos resulta una tarea más compleja que las anteriores.

Respecto al alumnado del Centro Específico, la gráfica es casi igual que las variantes anteriores. Es decir, la mitad del alumnado lo hace siempre con ayuda física y verbal y otro grupo también numeroso tampoco es capaz de hacerlo por sí mismo/a, pero el apoyo requerido es mínimo y puntual.

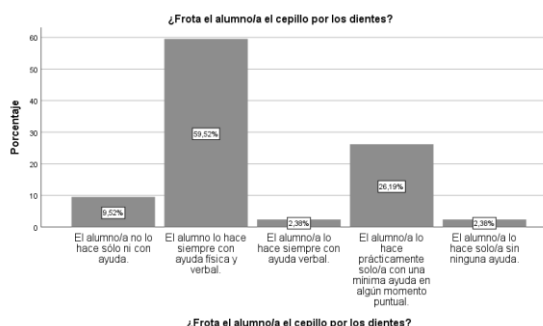
CEPILLARSE LOS DIENTES:

De todas las tareas implicadas en el proceso del cepillado de dientes (agarrar el cepillo de dientes, si lo mantiene en su mano durante el tiempo que dura el cepillado, si es capaz de abrir el tubo de la pasta de dientes, si se echa la pasta sobre el cepillo de dientes, si se lo introduce en la boca, si frota por todos los dientes, si se enjuaga la boca una vez finalizado el cepillado, si agarra y sostiene un tiempo la toalla en su mano, se la desliza por la boca para secarla y, por último, es capaz de cerrar el bote de la pasta de dientes), tomaremos como gráfica representativa de todas, la que hace referencia a si el alumno/a frota el cepillo por los dientes.

Los resultados están recogidos en la siguiente gráfica:



*Gráfica Alumnado A.E.



*Gráfica Alumnado C.E.E.E.

La gráfica extraída correspondiente a las tareas de la variable cepillarse los dientes es similar a las gráficas hasta ahora vistas del alumnado del Centro Específico,

pero difiere de las gráficas de aquel alumnado escolarizado en las Aulas Específicas de Centros Ordinarios.

Ya en la tarea de lavarse las manos, veíamos un descenso del porcentaje de alumnado que era capaz de realizarla solo/a por lo complejo de la tarea, pero en la presente tarea del cepillado de dientes, el porcentaje de ese colectivo sigue bajando. Por lo tanto, consideramos que esta tarea resulta aún más complicada para el alumnado, quizás por no estar tan familiarizados con ella porque puede que no se lleve a cabo de manera rutinaria en otros contextos.

En este caso, los porcentajes están muy repartidos entre todas las posibles respuestas brindadas. Y es significativo como en algunos centros no se trabaja este aspecto. El porcentaje más alto corresponde al alumnado de las Aulas Específicas de Centros Ordinarios que siempre necesita ayuda física y verbal para realizar esa tarea. Aunque, como se ha comentado, no con un porcentaje muy elevado ya que no hay apenas diferencia entre los distintos porcentajes.

Cuando se trata de la modalidad D, Centro Específico de Educación Especial, las gráficas resultantes son pareja a las ya analizadas con anterioridad. El alumnado que sigue consiguiendo la mayor puntuación, diferenciándose significativamente del resto, es aquel que necesita ayuda física y verbal siempre. Aunque debemos puntualizar que en esta tarea alcanza prácticamente el 60%, mientras que en las tareas de las otras variantes (ingerir alimentos, bebida o lavarse las manos) el alumnado que siempre necesitaba ayuda estaba entorno al 50%. Por consiguiente, ahora más que nunca el apoyo de un adulto/a se convierte en esencial.

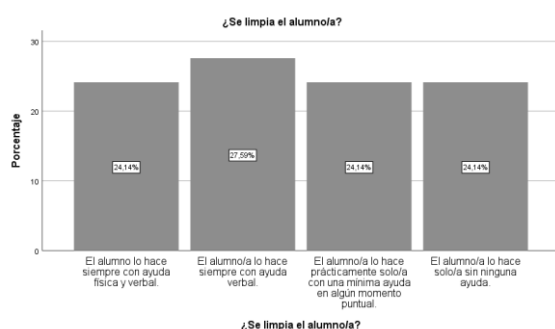
CONTROL DE ESFÍNTERES:

Comencemos recordando que, mientras que el grupo de alumnos/as observado en las variantes anteriores rondaba el 70% de la totalidad de alumnado protagonista de nuestra investigación, en el control de esfínteres baja ese porcentaje significativamente, situándose alrededor del 40%. Por lo tanto, es muy llamativo que el alumnado sea capaz de desarrollar otras destrezas y tareas comunes, pero tenga dificultad en la adquisición del control de esfínteres. Ya, anteriormente, se ha insinuado que la intervención durante

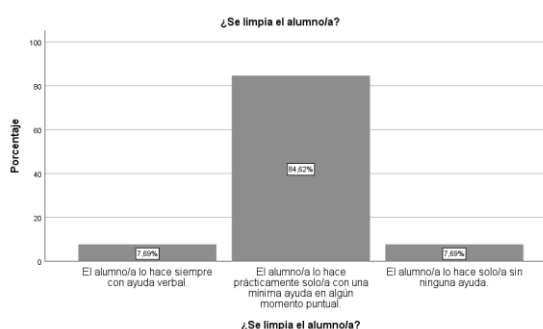
el proceso de retirar el pañal podría no ser el adecuado. Sea como fuere, es otro tema que debe ser tratado en otras investigaciones futuras.

Las tareas de esta variante incluyen: levantar la tapa del inodoro, bajarse la prenda de ropa, sentarse en el inodoro, cortar el trozo de papel higiénico, limpiarse, tirar el papel, levantarse del inodoro, subirse la ropa y tirar de la cadena.

Los resultados alcanzados vienen reflejados en las siguientes gráficas, usada a modo de ejemplo:



*Gráfica Alumnado A.E.



*Gráfica Alumnado C.E.E.E.

Respecto al alumnado de las Aulas Específicas de los Centros Ordinarios, están los porcentajes muy equilibrados de aquellos que son capaces de realizarlo con ayuda física y verbal, sólo verbal, del que lo hace prácticamente solo y el que lo realiza sin ninguna ayuda. En ninguna gráfica analizada hasta ahora, se habían obtenido unos resultados tan paralelos entre las opciones ofertadas. Por lo tanto, no sobresale la opción del alumnado que lo realiza solo/a como ocurría en las gráficas anteriores, sino que la inmensa mayoría de los niños/as que no tienen pañal necesitan de una u otra manera ayuda a la hora de usar el inodoro.

Pero, si analizamos al alumnado del Centro Específico, comprobamos que sí hay una opción que se desmarca muy por encima de las otras. Se trata del alumnado que lo hace prácticamente solo, con una mínima ayuda en un momento puntual. Es muy curioso como tienen mayor autonomía en esta tarea el alumnado del Centro Específico frente a los de las Aulas Específicas de los Centros Ordinarios, a pesar de que se ha ido comprobando a lo largo de nuestra investigación que el alumnado de esta modalidad tenían menos dependencia en la realización de tareas cotidianas.

Una vez analizados todos los cuestionarios de los tutores/as y familiares, así como la observación al alumnado con diversidad funcional, vamos a proceder a analizar las entrevistas para extraer un mayor número de datos.

III.2.3. ANÁLISIS DE LOS RESULTADOS DE LAS ENTREVISTAS

Recordemos que las entrevistas que se han llevado a cabo han sido elaboradas para los tutores/as y los familiares. Dos modelos de entrevistas con muchísimas coincidencias para poder realizar la comparativa pertinente.

El programa utilizado para el análisis de las entrevistas de tutores/as y familiares ha sido el Atlas.ti versión 9.0.0.214. En la entrevista a los tutores, se han analizado 15 entrevistas, extraído 608 citas asignando 36 códigos distintos. En la de los familiares, se han analizado el mismo número de entrevistas que en el caso de los tutores/as, extrayendo 407 citas a las que se le han asignado 31 códigos diferentes.

Para el análisis de las mismas, se ha optado por un sistema de codificación para asegurar la confidencialidad de los datos obtenidos a través de las entrevistas. De esta manera, la codificación está compuesta por un primer número que hace referencia al número de la entrevista, un número a continuación que indica el orden de cita extraída y un número final que se refiere a la cita del documento. A modo de ejemplo, 12:5 ¶ 23 se descodifica de la siguiente manera: entrevista número 12, quinto elemento extraído y el número de cita del documento es el 23.

TUTORES/AS

Análisis descriptivos de las respuestas de los tutores/as en las entrevistas

En el caso de los tutores/as, las categorías establecidas a la hora de analizar los cuestionarios han sido:

- Formación sobre Acción Tutorial.
- Relación tutor/a-familiares.
- Tutorías presenciales.

- Coordinación tutor/a- familiares.

Pero dichas categorías fueron desglosadas, tras la transcripción y análisis de los resultados de las quince entrevistas realizadas a aquellos tutores que contaban con tres o más años de experiencia en la última aula específica, bien sea en centro específico u ordinario.

La nueva composición de categorías queda dispuesta de la siguiente manera, tal y como recoge la siguiente tabla ya plasmada en el subapartado *entrevistas* dentro del apartado II.1.2 Instrumentos.

TUTORES/AS- DIMENSIONES			
FORMATIVA	RELACIÓN FAMILIA- PROFESIONALES	TUTORÍAS PRESENCIALES	COORDINACIÓN
1.Grado de afectación del alumnado. 2.Nivel de ejecución de los objetivos. 3.Formación adquirida. 4.Demandas de formación. 5.Temas formativos.	1.Tipo de relación. 2.Familiares conoce y momento de conocerse. 3.Medio de comunicación. 4.Motivos del contacto. 5.Demandas relativas a la relación.	1.Participantes en las tutorías. 2.Frecuencia y duración de las tutorías. 3.Temas tratados. 4.Toma de notas y acuerdos adoptados. 5.Modalidad virtual.	1.Causas no coordinación. 2.Demandas sobre coordinación.

Tabla 40. Dimensiones de los tutores/as. Fuente: elaboración propia.

Con el fin de completar la *tabla 24* que acabamos de exponer, se realiza la siguiente tabla que incluye la definición y algún ejemplo correspondiente a cada subcategoría.

CATEGORÍA	SUBCATEGORÍA	DEFINICIÓN	EJEMPLO
FORMATIVA	GRADO DE AFECTACIÓN DEL ALUMNADO	Declaración de los tutores/as sobre el número de alumnos/as que tienen, sus características y grado de afectación en las áreas del desarrollo.	“Muy alto, hasta tal punto que por ellos mismos no pueden hacer prácticamente nada” (11:5 ¶ 21)
	NIVEL DE EJECUCIÓN DE LOS OBJETIVOS	Declaración sobre los objetivos que se marcan los tutores/as con su alumnado, los criterios que deben cumplir, la funcionalidad de los mismos, su temporalidad y el nivel de adaptación. Además, se comprueba cómo incluye todo esto en el nivel de ejecución de los objetivos que se marquen.	“Estos niños tienen tanta afectación que es complicado conseguir objetivos.” (10:7 ¶ 28)

	FORMACIÓN ADQUIRIDA	Descripción de la posible formación que han adquiridos los tutores/as antes y durante su ejercicio como tutores/as de aulas específicas.	“En cuanto a la Acción Tutorial, yo no me he formado nunca, en cuanto a Acción tutorial.” (7:12 ¶ 45)
	DEMANDAS DE FORMACIÓN	Demandas de formación necesaria, haciendo hincapié en el tipo de formación más adecuada y las posibles entidades que la impartirían.	“Faltan cursos de formación en el CEP y en otros sitios y creo que los que ofertan están muy enfocados a niños de centros ordinarios y van dirigidos a tutorías de Primaria y de Infantil.” (8:9 ¶ 38)
	TEMAS FORMATIVOS	Explicación del abanico amplio de temas formativos relativos a la	“Creo que las TICs, TACs, Acción Tutorial,

		Acción Tutorial que favorecen la tutorización.	Inteligencia Emocional, que trabajaran la empatía y habilidades sociales no sólo hacia los niños sino hacia los padres.” (6:14 ¶ 37)
RELACIÓN FAMILIA-PROFESIONALES	TIPO DE RELACIÓN	Calificación del tipo de relación que mantiene el tutor/a con los familiares de su alumnado.	“Muy muy buena. Una familia.” (5:17 ¶ 39)
	FAMILIARES CONOCE Y TIEMPO DE CONOCERSE	Recuento del número de familiares que conoce y cuando se tuvo el primer contacto con ellos.	“Los conocí antes. Son papás que suelen citarte un día antes para darte información de sus hijos, para que los atendamos bien y conozcamos cómo son sus hijos. (1:13 ¶ 47)
	MEDIO DE	Clasificación de	“Los niños

	COMUNICACIÓN	los medios de comunicación usados para mantener contacto tutores/as y familiares, así como la frecuencia de uso de cada uno.	que vienen tienen agendas viajeras y nos comunicamos por ahí pero ahora, últimamente, por el tema del uso del teléfono es todo por ahí vía WhatsApp, envía una foto, envía un video...” (7:19 ¶ 64)
	MOTIVOS DE CONTACTO	Relación de motivos de contacto entre tutor/a y familiares.	“Por temas de salud, por algún olvido, algo que suelen dejarse en la clase... suelo ser yo más la que escribo antes que ellas.” (4:23 ¶ 72)
	DEMANDAS RELATIVAS A LA RELACIÓN	Aspectos mejorables en cuanto a la relación	“La colaboración porque como te digo tengo

		mantenida.	dos (madres) más participativas y dos que no.” (4:24 ¶ 74)
TUTORÍAS PRESENCIALES	PARTICIPANTES EN LAS TUTORÍAS	Número de participantes, tanto por parte de los familiares como de los profesionales del centro educativo, en las tutorías presenciales que tienen lugar.	“Por parte del Centro, si la convocaba yo estaba solamente yo y, si la convocaba la AL pues la AL conmigo o la Al. Por parte de la familia, si es el alumno la madre y en el caso de la alumna, si podía ir la madre, la madre y sino el padre.” (1:24 ¶ 71)
	FRECUENCIA Y DURACIÓN DE LAS TUTORÍAS	Declaración de la temporalización y frecuencia de las tutorías presenciales.	“Solía tener mínimo 3 tutorías al trimestre.” (12:22 ¶ 65)
	TEMAS TRATADOS	Los temas más recurrentes que	“Empiezas a hablar de todo

		son tratados en las tutorías presenciales.	en general, pero, luego, empiezan con temas más de desahogo...” (7:27 ¶ 82)
	TOMA DE NOTAS Y ACUERDOS ADOPTADOS	Recepción de la información a través de notas por ambas partes presentes en las tutorías presenciales. Además, posibles acuerdos a los que se llega tras la tutoría.	“Sí, pero ellos no apuntan mucho de lo que se habla en las tutorías.” (3:28 ¶ 112)
	MODALIDAD VIRTUAL	Preferencia de modalidad de tutorías: virtual o presencial.	“Las presenciales siempre. Las otras han ido regular, con muchos problemas.” (10:29 ¶ 88)
COORDINACIÓN	CAUSAS NO COORDINACIÓN	Detección de las causas que impiden una correcta coordinación entre las partes implicadas en el proceso de	“Falta de formación, falta de interés, falta de motivación, expectativas bajas hacia

		enseñanza-aprendizaje.	sus hijos, falta de tiempo, cansancio o más bien agotamiento, etc.” (12:29 ¶ 79)
	DEMANDAS SOBRE COORDINACIÓN	Solicitud de aspectos mejorables a la hora de coordinarse.	“Que ellos digan lo que necesitan siempre. Porque yo creo que para estos niños no es tanto lo curricular como la vida diaria de lo que necesitan.” (3:55 ¶ 177)

Tabla 41. Desglose de las dimensiones de los tutores/as con las subcategorías, definición y ejemplo. Fuente: elaboración propia.

Se comienza con el desarrollo de cada una de las dimensiones:

DIMENSIÓN FORMATIVA

Dentro de esta dimensión, se va a analizar el *grado de afectación* en el desarrollo del alumnado con el que trabajan los tutores/as de las Aulas Específicas, prestando una especial atención a las áreas del desarrollo que requieren un mayor apoyo (áreas prioritarias de intervención). Se indaga, igualmente, en si los objetivos planteados para

cada alumno/a son factibles de alcanzar o se considera que sus limitaciones lo impiden (*nivel de ejecución de los objetivos*).

Tras la contextualización extraída de esos datos primarios, se comprende que los siguientes aspectos a analizar sean la *formación adquirida* de los tutores/as para hacer frente a esos déficits, las *demandas de formación* propuestas por ellos mismos extraídas de las necesidades detectadas, y los *temas formativos* sobre los que se debería ahondar que están implícitos en todo lo que rodea a la Acción Tutorial y que ayudan al éxito en su desarrollo.

❖ Grado de afectación del alumnado

Tras el análisis de los discursos de los tutores/as acerca del grado de afectación de su alumnado, la inmensa mayoría coincide en apuntar que “están muy afectados” (12:5 ¶ 23), incluso llegan a apuntar ciertos detalles para esbozar, de la manera más ajustada posible, la afectación de los mismos: “muy alto, hasta tal punto que por ellos mismos no pueden hacer prácticamente nada.” (11:5 ¶ 21)

Ese *no poder hacer prácticamente nada* revela cómo el alumnado tiene afectación en todas o la mayoría de las áreas del desarrollo. Recordemos que las áreas del desarrollo engloban el área cognitiva, área psicomotora, área comunicativa, área social, área de la autonomía. Tal limitación a todos los niveles, deja entrever la necesidad de tener que priorizar aquellas áreas consideradas más relevantes para obtener una mayor calidad de vida. Es por ello, que el siguiente discurso analizado haya sido el referente a las áreas prioritarias que destacaría cada tutor/a a la hora de trabajar con su alumnado. Las dos áreas seleccionadas son la comunicación y la autonomía, aunque esta última consideran que tiene un papel aún más relevante si cabe: “Autonomía personal, desde mi punto de vista es autonomía personal. Y dentro de esa autonomía, un nivel de comunicación mínimo que le permita expresar sus emociones, peticiones... la autonomía es lo que más trabajamos, por encima de todo.” (6:7 ¶ 22)

De hecho, es tal la importancia que se le da a la autonomía que llegan a afirmar que no conciben un trabajo con este alumnado con necesidades educativas especiales sin objetivos relacionados con esa área: “sin duda en la autonomía. Me resulta imposible imaginarme que no se le trabajase esa área porque considero que es fundamental tanto para los padres como para los propios alumnos/as.” (12:6 ¶ 25). El fomentarles la

autonomía se convierte en la clave para paliar ciertas dificultades que suelen aparecer a posteriori, cuando el alumno/a deja de ser niño y torna en adolescente y, después, adulto. En esas etapas posteriores, las tareas cotidianas de la vida diaria, como pueden ser comer, bañarse o vestirse requieren de un esfuerzo extra si el alumno/a no es capaz de realizarlas solo o con ayuda mínima. Somos conscientes de que no todos pueden adquirir estas habilidades, pero debemos asegurarnos de que sea por la gravedad de sus limitaciones y no por no haberles trabajado esas destrezas. Por este motivo, es también significativo la elección de objetivos para trabajar con cada uno de los alumnos/as.

❖ Nivel de ejecución de los objetivos

Esa elección va a venir determinada por una serie de principios que los tutores/as han plasmado en sus discursos: “me marco objetivos cortos y fácilmente accesibles para ellos.” (2:8 ¶ 36), “A lo mejor a lo largo del año muchos objetivos pero que son muy cortitos y fácil de adquirir.” (2:9 ¶ 38), “unos objetivos que yo tengo que ir continuamente revisando y modificando. Entonces, el objetivo que yo ahora mismo tengo con ellos yo creo que pueden alcanzarlos a la larga y con mucho trabajo.” (5:6 ¶ 21), “nosotros, creo que nos hemos propuesto unos objetivos reales, que se pueden alcanzar a lo mejor a medio-largo plazo.” (6:8 ¶ 24), “objetivos muy individualizados, muy muy muy adaptados, casi que eliminados y vueltos a redactar y muy acordes a las características y necesidades de cada uno.” (7:6 ¶ 31), “los he desmenuzado tantos que están realmente ajustados al alumno/a. Son 100% realistas.” (12:8 ¶ 29), “es desgranar un objetivo al máximo extremo.” (15:6 ¶ 30).

En resumen, según lo aportado por los tutores/as en la parte de la entrevista donde se tratan los objetivos, aquellos seleccionados deben cumplir ciertos criterios para asegurar el éxito en su aplicación. Algunos de los más destacados son: señalar muchos objetivos, cortos, planteados a medio-largo plazo, en revisión constante, reales, individualizados, muy adaptados y acordes a sus características y necesidades, accesibles para el alumnado y fácil de adquirir.

A pesar de que la inmensa mayoría de los tutores/as consideran que, si se cumplen esos principios, todos los alumnos/as podrían alcanzar los objetivos seleccionados, cabe destacar las bajas expectativas de alguna tutora con su alumnado, con los que se plantea únicamente objetivos asistenciales y de ocio: “estos niños tienen tanta afectación que es complicado conseguir objetivos. Ellos deben estar bien cuidados

y entretenidos.” (10:7 ¶ 28). A este respecto, también es significativo cómo una tutora comenzó con bajas expectativas y fue subiéndolas a medida que iba viendo la respuesta de su alumnado: “Pues mira, la verdad es que comencé el curso con objetivos muy, muy básicos, pero me ha sorprendido este año que están avanzando bastante.” (14:7 ¶ 34)

Por lo tanto, el ajuste de expectativas nos resulta un tema interesante por su determinación en la elección, consecución y resultados de los objetivos a trabajar con el alumnado.

Una vez definido el grado de afectación, detalladas las áreas donde habría que hacer un mayor hincapié y la manera de plantear los objetivos para alcanzarlos, llegamos al punto de indagar sobre la preparación de nuestro profesorado para hacer frente a la tutorización en este contexto tan singular.

❖ Formación adquirida

Cuando se les pregunta por la formación adquirida sobre Acción Tutorial y, más concretamente, sobre la aplicable a las Aulas Específicas, la respuesta por parte de todas las tutoras/es entrevistados es unánime: “No, ninguna.” (11:7 ¶ 25)

Ese desconocimiento ha llevado a la mayoría de las tutoras a experimentar una serie de sentimientos de desorientación, incertidumbre y dudas a la hora de afrontar la labor de tutorización: “¡Uy! Yo no sabía ni por dónde empezar... creo que falta muchísima formación en general, pero sobre las Aulas Específicas o Centros Específicos es que no hay formación ninguna.” (10:8 ¶ 30). Estos sentimientos han derivado en una autoformación por parte de los propios tutores/as: “En cuanto a la Acción Tutorial, yo no me he formado nunca, en cuanto a Acción tutorial. Lo que sé lo he aprendido con el día a día, de la demanda de la familia y de mi propia demanda.” (7:12 ¶ 45) Pero, además de esa autoformación, destacan que los cambios producidos en todo lo que concierne a la Acción Tutorial a lo largo de los años invita a que esa formación tenga un carácter continuo para estar lo más actualizado posible: “... realmente ha sido autoformación y un poco autodidacta. Porque también la Acción Tutorial desde que yo empecé hasta ahora, no tiene nada que ver. Entonces, ha sido un poco... formándome a través de cursos, libros...” (6:9 ¶ 28)

“Vas a desempeñar una labor sobre la que nunca te han formado.” (11:9 ¶ 29). Con esta afirmación queda claro que la formación académica anterior a la inclusión al

mundo laboral, tiene ciertas lagunas. Ser tutor/a de un Aula Específica de Educación Especial o una de las que componen un Centro Específico, es una de las posibles labores que hay que ejercer si se estudia el Grado de Magisterio por la mención de Educación Especial. Ciertamente es, que es un porcentaje menor el de las personas que desempeñan esta función, pero no por ello, no hay que prestarle toda la atención que debería.

Una vez examinada la formación adquirida, se proponen aspectos mejorables referentes al campo de la formación.

❖ Demandas de formación

Ante tal escasez de formación, las demandas han sido muchas y variadas. En primer lugar, se propone no sólo que durante la formación universitaria se incluyan contenidos relativos a la Acción Tutorial en las Aulas Específicas de Centros Ordinarios y Centros Específicos de Educación Especial, sino que también, una vez que un/a docente comienza a ser tutor/a de una de estas aulas: “durante la carrera podrían darnos unas pinceladas y ya, luego, cuando estuvieras en un Aula Específica, no estaría de más.” (4:12 ¶ 46).

Y es que, no se ha planteado la posibilidad de impartir sistemáticamente actividades formativas al inicio de esa labor de tutorización en las Aulas Específicas ni ofertar anualmente cualquier actividad relacionada con este tema: “faltan cursos de formación en el CEP (Centro de Formación del Profesorado) y en otros sitios y creo que los que ofertan están muy enfocados a niños de centros ordinarios y van dirigidos a tutorías de Primaria y de Infantil.” (8:9 ¶ 38). Se cree necesario que “la que se oferte, sea muy específica y concreta para todo lo que envuelve a la Acción Tutorial en un Aula Específica.” (12:13 ¶ 41)

Esa demanda de cursos específicos de Aulas y Centros Específicos de Educación Especial es común a muchos de los entrevistados, pero se une, además, el deseo de que se pueda acceder a ellos sin ninguna traba: “...que hubiese mucha más facilidad para acceder a cursos. Mucha más facilidad y número” (15:12 ¶ 49) y que fuera extensible al personal que los atiende conjuntamente con el tutor/a: “no hay ofertas formativas para las PTIS (Personal Técnico de Integración Social) de Aulas Específicas ni para las AL (maestro/a de Audición y Lenguaje) de Aula Específica.” (9:9 ¶ 31). Y es que, desde el

año 2020, se les ha impuesto a los tutores/as, a los que se les adjudicó un puesto específico en un Aula Específica de Educación Especial, que quieran continuar al frente de la que están, que realicen un curso anual de veinte horas sobre temas relacionados con el contexto donde desempeñan su labor: “a nosotros nos exigen un curso de veinte horas al año a partir de este año pasado que salió la convocatoria y... el Centro de Formación del Profesorado (CEP) no lo imparte.” (2:11 ¶ 46). Por este motivo, resulta esencial que exista esa oferta académica y la eliminación de posibles obstáculos para inscribirse en ellos.

Esa formación a las tutoras/es no tendría el único fin de dar pautas y orientaciones para llevar a cabo la Acción Tutorial en estos entornos, sino que, además, ayudaría a unificar la forma de actuar de ese colectivo de docentes que se encuentra algo “desamparado” al ser minoritario: “Pero al menos aunar ese tipo de cosas, por lo menos en las Aulas Específicas que estamos prácticamente solas en el cole, no tienes una compañera de nivel a la que le puedas preguntar...” (4:13 ¶ 50). Se apuesta, pues, “por unas directrices generales para todas las aulas.” (2:48 ¶ 143)

Esas directrices deben ser prácticas, dejando a un lado la teoría que en ocasiones no es aplicable al alumnado objeto de nuestro estudio: “Y más formación, pero, sobre todo, a la forma de hacerlo, no tan teórica, estrategias.” (8:11 ¶ 44) porque admiten que “esto es un ensayo y error lo que hacemos” (2:48 ¶ 143). Y esta desorientación aumenta cuando se trata de ciertos temas que plantean las familias que acontecen en sus hogares: “tener las estrategias para afrontar ese tipo de problemas en la familia.” (4:11 ¶ 44). Todas estas estrategias o pautas sugieren que podrían recogerse en guías orientativas: “unas guías para yo seguir en una tutoría” (8:11 ¶ 44).

Pero, previo a esta guía que ya dirigiera, unificara y diera sentido a los ya docentes de esas Aulas y Centros Específicos de Educación Especial, también se propone que se promuevan las prácticas obligatorias de la carrera universitaria en alguno de estos dos contextos: “promover que las prácticas se hagan en Centros Específicos y Aulas de Educación Especial” porque para mí eso es realmente la Educación Especial, lo más duro de la Educación Especial” (7:8 ¶ 33). Es una realidad que pueden vivir y deben estar preparados/as para este complejo reto.

Llegados a este punto, se plantea qué temas podrían ocupar esa formación que, de forma unánime, consideran muy necesaria.

❖ Temas formativos

Tomando como referencia las respuestas de los entrevistados acerca de este aspecto, hemos querido realizar una clasificación que dé sentido de alguna manera al abanico amplio de respuestas. Como bien comenta una de las tutoras: “pues la verdad que se necesitaría una formación muy amplia y variada” (11:10 ¶ 31) porque “el mundo de la Educación Especial es tan amplio y engloba tanto...” (10:9 ¶ 34).

En primer lugar, si se toma como referente al **alumnado** preguntándonos cómo podríamos darles una respuesta adecuada a sus necesidades, se señalan muchos aspectos a trabajar: “un tema que se da mucho es el comportamiento” (1:10 ¶ 37 – 39) pero también en “habilidades sociales, en habilidades de autonomía...” (2:14 ¶ 56), “en comunicación, regulación emocional y ayudas técnicas” (7:9 ¶ 36), “en Estimulación Basal, formación en autismo, Parálisis Cerebral, en funciones ejecutivas, rutinas, hábitos...” (9:13 ¶ 41). El tratar con tantos síndromes y trastornos distintos hace que la formación para atender esa diversidad funcional desemboque en una multitud de temas a tratar. Una forma de adquirir dicha formación, sin tener que participar en las actividades propuestas por el Centro de Profesorado u otro organismo que imparta formación, es crear “una red de apoyo entre maestros” (3:13 ¶ 81 – 82). Una iniciativa que seguramente contaría con una buena cantidad de seguidores.

Sin embargo, la mayoría de los testimonios apuntan a una formación más centrada en las **familias** y sus necesidades, que suelen estar muy relacionadas con aspectos emocionales y sociales: “las dificultades que te plantea la familia que muchas veces no tanto es a nivel de aula sino psicológicamente” (4:10 ¶ 40)

El hecho es que el tutor/a desempeña funciones que a priori no son de su competencia como puede ser las propias de terapeutas o psicólogos. Por este motivo, debe formarse para desarrollar ciertas destrezas como son: “...saber empatizar, saber ponernos en distintas circunstancias, saber desarrollar habilidades sociales porque tú te vas a encontrar con una diversidad de circunstancias y vas a tener que hacer la Acción Tutorial tomando el rol de terapeuta, psicóloga... porque en el Aula Específica vas a trabajar con familias con una gran afectación porque tener un hijo/a con unas características así no es fácil para nadie. Tenemos que ser conscientes de que cada familia tiene mucho detrás” (5:9 ¶ 27). Realmente las familias “necesitan muchísima empatía, muchísima escucha y muchísimo apoyo” (5:10 ¶ 27) porque “son padres que

han sufrido mucho a lo largo de su vida y hay que tener mucho tacto para hablar con ellos y decirles, por ejemplo, que sus niños no avanzan” (6:14 ¶ 37). El respeto, la amabilidad, la dulzura, la empatía y el cariño que están presente en los discursos de muchos tutores/as, son valores que no pueden faltar a la hora de interactuar con los padres u otros familiares por las circunstancias “especiales” que están viviendo, a la par que sufriendo.

Por lo tanto, la formación a los tutores/as debería incluir el enseñar herramientas para hablar con los padres y para llegar a entender mejor la situación que viven, pero también, “para poder formar a las familias” (11:10 ¶ 31). Para proporcionar esos apoyos a las familias, se propone “una escuela entre ellos” (3:15 ¶ 86).

Tanto en el caso de los docentes como en el de los familiares, se ha apuntado a la interrelación y conexión de las personas de un mismo colectivo para adquirir esos apoyos y aprendizajes necesarios de cara a mejorar en sus labores diarias, bien sean profesionales o personales. Se ha apostado, pues, por la implantación de una red o escuela para hacer factible esa interconexión de personas que comparten una misma situación.

Al concluir este apartado, reflexionamos cómo sería la relación que se suele crear entre el tutor/a y los familiares para que las tutorías no se ciñan a aspectos académicos del alumno/a y desemboquen en momentos de confesión por parte de las familias, buscando apoyo o ayuda del tutor/a. Gracias al siguiente bloque intentaremos dar respuesta a este planteamiento.

DIMENSIÓN RELACIÓN PROFESIONALES-FAMILIA

Dentro de esta dimensión, se va a analizar el *tipo de relación* entre tutores/as y familiares, el número de *miembros que conoce*, el *momento de conocerlos*, *medios* utilizados para contactar y los *motivos* que llevan a mantener ese contacto, así como las posibles *demandas* y propuestas para progresar en esa relación. Todo ello con la finalidad de concebir una idea más exacta de cómo es y funciona la relación entre profesionales del campo de la educación y familiares de los niños/as que atienden.

❖ Tipo de relación

La relación entre el tutor/a y los familiares es calificada como “muy estrecha” (2:21 ¶ 74) por la mayoría de los entrevistados. Incluso, la asemejan con una relación entre miembros de una misma familia, lo cual traspasa los límites que suelen existir y a los que estamos acostumbrado en una relación entre docentes y familiares. Y así lo corroboran testimonios como, por ejemplo: “nosotros somos como una familia” (5:17 ¶ 39). Aunque existen tutores/as que creen necesario “mantener un poco el margen porque al final te abruma, ¿sabes? Son tantos problemas...” (7:16 ¶ 58). Y es que es muy común que los tutores/as empaticen hasta tal punto que hagan los problemas de los familiares los suyos propios: “nosotros siempre nos ponemos con su misma preocupación” (6:37 ¶ 89). Y eso es percibido por los familiares por lo que no dudan en llamarlos y acudir a los tutores/as de sus hijos/as ante cualquier novedad o suceso que acontezca. Prueba de ellos es el siguiente testimonio de una de las tutoras: “Date cuenta de que a muchos de ellos les están dando continuamente pruebas y diagnósticos... Hay algunos que salen de la consulta y antes de llamar al marido o a la pareja, si no han ido los dos, me llaman y se desahogan o dan la alegría” (5:19 ¶ 41). Gracias a este ejemplo, podemos hacernos una idea de la relación que se establece entre tutores/as de las Aulas Específicas y los familiares del alumnado que atienden. Relaciones en las que se palpa el cariño y el agradecimiento por parte de las familias: “son muy cariñosas conmigo y agradecidas” (12:15 ¶ 45)

Y es que los tutores/as creen que la relación no puede ser de otra manera cuando la comunicación es tan frecuente y fluida, consiguiendo un grado altísimo de confianza y cariño. Una comunicación constante que viene provocada por la falta de lenguaje oral o comunicación funcional y rica por parte de la inmensa mayoría de los niños/as escolarizados en estas dos modalidades (modalidad C y modalidad D): “como no se comunican, ellos no pueden llegar a casa y contar cómo han trabajado. Necesitamos ser nosotros los que les contemos cómo ha ido el día.” (1:14 ¶ 49). Pero, además, el tutor/a suele dar su número personal “por si tienen algún tipo de problema, puedan contar conmigo” (6:19 ¶ 47), lo cual es un gesto de disposición absoluta para los familiares. Esto demuestra, entre otras cosas, su gran implicación y entrega en su labor docente.

Ese compromiso y disposición revelan una relación poco habitual entre docentes y familiares en la cual predomina la confianza, el cariño y una enorme gratitud por parte de las familias. Se crea un vínculo que se podría denominar familiar.

A continuación, indagaremos sobre si esa relación sólo se establece con uno o varios miembros de la familia, cuándo comienza y qué medios usan para mantenerla.

❖ Familiares conoce y momento de conocerse

De nuevo, hay unanimidad de respuestas en los discursos de los tutores/as. Coinciden en afirmar que conocen a todos o casi todos: “a todos, te puedo decir que prácticamente conozco... conozco a los abuelos de los que vienen, tanto al padre, a la madre, hermanos que alguna vez han venido el año pasado a las tutorías.” (4:14 ¶ 52).

Es decir, el círculo no se cierra en los convivientes, sino que se extiende hacia otros miembros como pueden ser los abuelos o los tíos.

En cambio, las respuestas sobre el momento de conocerse los tutores/as y familiares no coinciden en su totalidad. Algunos de ellos reconocen no llevar a cabo una entrevista hasta pasado un tiempo desde que el alumno/a se escolariza en el Aula Específica: “los conocí en la reunión que se hace dos semanas o así después de que haya empezado el curso” (10:15 ¶ 52). Este primer encuentro en ocasiones es grupal y, en otras, es individual.

Otro grupo amplio de tutores/as, al contrario, comentan que esa primera toma de contacto tiene lugar antes de que el alumno/a comience su andadura en el Aula Específica: “yo siempre me reúno con las madres de manera individual antes de que comience el curso para que conozcan quién va a ser la tutora de su hija, para intercambiar información, etc. ellas se quedan más tranquilas y yo igual” (12:17 ¶ 51).

Pero ese interés por tranquilizar a las familias va más allá en muchas ocasiones. Es resaltable el testimonio de una de las tutoras la cual comenta cómo se preocupa de tener una tutoría con la ex tutora del niño/a que va a llegar nuevo a su aula, cómo, además, cita a los padres en un par de ocasiones con idea de que tengan una visión generalizada de la metodología en el aula específica, etc.: “yo voy al cole del niño, tengo una tutoría con su seño, yo llamo a los padres un día para que vengan a ver la clase... un día solos y otro día vienen con el niño. Es que los padres de este niño nuevo

no sabían ni lo que era un Aula Específica, ni una agenda visual...” (3:43 ¶ 149). Sin duda, puede parecer que se excede de sus obligaciones, pero consideramos que todo aquello que ayude al bienestar del alumnado y de sus familiares, no debe percibirse como un exceso.

En el caso de que el alumno/a ya se encuentre escolarizado en el centro pero vaya a cambiar de modalidad de escolarización, de la modalidad B (Aula Ordinaria) a la C (Aula Específica de Educación Especial), también se intenta tener como periodo de transición durante el cual, tanto los familiares como el alumno/a, visitan en varias ocasiones el Aula Específica: “cuando en cinco años ya el EOE (Equipo de Orientación Educativa) ve que le van a poner la modalidad C, los padres de ese niño suele visitar el aula y suele acompañarle el Director o alguien del Equipo Directivo para irse familiarizando donde va a estar el niño y conociéndome a mí. Incluso, algunos días sube el niño con la PT (maestra de Pedagogía Terapéutica) para que se vaya haciendo en el aula” (6:18 ¶ 45).

Y es que, no es extraño encontrarse con familias que son “un poco reacias a las Aulas Específicas” (5:16 ¶ 37). El desconocimiento sobre las mismas les lleva a dudar si es la mejor opción para sus hijos/as. Por este motivo, hay que intentar proporcionarles la máxima información posible para evitar desconciertos y que puedan ser realistas y objetivos con esa modalidad de escolarización por la que están optando. Esa “tranquilidad” que necesitan los padres que es percibida por los tutores/as sólo la alcanzan cuando tienen toda la información sobre qué es un Aula Específica, cómo funciona, quiénes trabajarán con su hijo/a, puedan proporcionar información relevante a esos tutores/as sobre su hijo (medicación, control de esfínteres, comunicación...), etc. Si la iniciativa de citación para un primer contacto no surge por parte del tutor/a o del Centro en general, son los propios padres quienes la solicitan: “son papás que suelen citarte un día antes para darte información de sus hijos, para que los atendamos bien y conozcamos cómo son sus hijos. Nos informas antes de las características de sus hijos, sobre temas como el control de esfínteres, cuando tienen hambre cómo se comunican... los padres, se ve, que necesitan esa relación antes del primer día.” (1:13 ¶ 47)

A partir de esta primera reunión, se establecen medios de comunicación para que la relación sea fluida, favoreciendo que toda la información necesaria se intercambie de manera recíproca.

❖ Medios de comunicación

De forma generalizada, los tutores/as han apuntado el teléfono móvil como el instrumento más utilizado para ponerse en contacto los unos con los otros: “sí. Tenemos el teléfono como la principal vía.” (7:20 ¶ 66). En concreto, el uso de la aplicación *WhatsApp* (mensajes escritos, audios o videollamadas) y las llamadas telefónicas se sitúan en los primeros puestos. Únicamente existía otro medio que se podía igualar a los comentados anteriormente, la agenda o cuaderno que iba y venía diariamente en las mochilas del alumnado. Este formato ha sido destituido a raíz de aparecer la pandemia de Covid-19.

“Anteriormente a la pandemia, ehh... teníamos un cuaderno de ida y vuelta donde yo resaltaba cosas importantes que habían pasado a lo largo del día y ellos igual me lo devolvían al día siguiente para yo saber también cómo iban las cosas por la tarde. Y este año no hay cuaderno de ida y vuelta, pero tenemos el grupo de *WhatsApp*, entonces, a través del *WhatsApp* mantenemos la comunicación.” (2:23 ¶ 78)

Lo que sigue y seguirá siendo una constante son los momentos de contacto en la puerta de los centros educativos a la hora de llevar o recoger a los niños/as: “cuando los van a llevar y a recoger.” (9:20 ¶ 60). Esta forma de contacto no siempre es posible a causa del uso del servicio del transporte escolar por algunos niños/as.

Y ya los que menos, usan algún medio oficial como puede ser Séneca donde se ha diseñado un vínculo para contactar con las familias. Tal y como expresa una de las tutoras: “usamos Séneca para informaciones oficiales” (6:11 ¶ 31). Y también, de manera excepcional, alguna tutora señala la aplicación *Classdojo* como su medio habitual de contacto.

De una u otra manera, el contacto es continuo gracias a los múltiples medios que existen, aunque, sin duda, la vía que consideran más directa, rápida y efectiva es el uso del teléfono personal: “ellos tienen mi teléfono personal que me escriben mañana, tarde y noche” (3:17 ¶ 90).

Pero, ¿cuáles son los motivos por los que contactan los tutores/as con los familiares y viceversa? Intentaremos darle respuesta a este interrogante en el siguiente apartado.

❖ Motivos de contacto

“Temas de salud, por algún olvido...” (4:23 ¶ 72). Esta respuesta se repite en más de una ocasión al analizar las quince entrevistas de los tutores/as. Y es que, realmente, el cambio de una determinada medicación, los problemas de estreñimiento o la falta de sueño son asuntos médicos que deben ser notificados por parte de las familias por la repercusión que pueden tener en el transcurso de la jornada escolar o por la atención que el tutor/a debe prestar. El problema es que “no suelen preguntar sobre lo curricular, a no ser que sea tema de conducta que sí les interesa y preocupa” (12:20 ¶ 59).

Los tutores/as, por su parte, “...para recordarle las cosas. Que tienen que traer las tablets, algún material...” (9:22 ¶ 67), “por algo que hayan hecho, si están malos, si necesito algún material, etc.” (11:17 ¶ 44). De nuevo, son temas relevantes pero que, bajo nuestro punto de vista, deben complementarse con otros más curriculares.

Por este motivo, en esos contactos asiduos, lo tutores/as también deben transmitir “qué se ha trabajado, por qué, de qué manera, qué material necesita, etc. Me parece esencial dar información sobre objetivos para que sepan qué se hace en cada momento y cómo...”. (12:18 ¶ 53). Y enriquecer a la familia de toda esta información creo que es un derecho que tienen ya que “por su falta de lenguaje oral, (los alumnos/as) no pueden decírselo a sus padres” (12:18 ¶ 53).

Ajustarse a hacer comentarios simples y generales como “todo bien” o a solicitar material como pañales o botellas de agua, son aspectos considerados irrelevantes en cuanto a que no aportan información curricular necesaria para saber qué y cómo trabajar con el niño/a en otros contextos fuera del escolar por parte de los familiares o allegados.

Siguiendo con la idea de mejorar todo lo que concierne a la Acción Tutorial en un Aula Específica, se plantean demandas relativas a la relación entre ambas partes implicadas, profesionales y familiares.

❖ Demandas relativas a la relación

Con alumnado con la afectación tan severa y múltiple, en la que la comunicación es escasa o inexistente, “hay que observarlos mucho para ir intuyendo qué pueden necesitar” (12:7 ¶ 27). Esta premisa trae consigo ciertos problemas como que las

familias infravaloren lo que ellos podrían ser capaces de realizar por sí mismos. Con lo cual aparece la sobreprotección que tanto daño hace en el desarrollo de la autonomía de estos alumnos/as. “El anticiparnos a pensar que no serán capaces, sin darles ni una oportunidad.” (12:7 ¶ 27) es uno de objetivos a alcanzar con las familias. Para conseguir que modifiquen esa actitud poco positiva, debemos conseguir que confíen en nuestra manera de proceder y las pautas que les proporcionamos.

Esa confianza ganada será el resultado de que el tutor/a haya desarrollado “habilidades a la hora de tener una buena tutoría: saber escucharlo, empatizar con ellos, no centrarte sólo sólo sólo en la parte del trabajo sino, si ves que ellos están muy preocupados por ciertas cosas de su hijo, preguntarles... tener una relación... profesional... pero también más humana.” (8:22 ¶ 66)

Una vez estrechada la relación, las familias se sienten cómodas para aportar ideas que supongan un crecimiento general de las personas y las situaciones. Es entonces, cuando contribuyen al buen hacer del tutor/a y al correcto funcionamiento del aula gracias a esas propuestas de mejora. Y eso es uno de los deseos de una de las tutoras: “Yo soy una persona a la que le gusta que le digan las cosas que hago mal para mejorar. Eso también me gustaría.” (3:57 ¶ 185)

Otro punto a mejorar es que esa relación tan personal y confidencial se establece con la madre antes que con cualquier otro miembro de la familia en prácticamente la totalidad de los casos. Uno de los ejemplos más claros es el que expone una de las tutoras entrevistadas: “Cuando yo tengo una reunión con ellos cito a los dos, pero bien por tema de trabajo o por las circunstancias, normalmente es la figura materna la que responde... la que manda la foto, manda la respuesta. Y me gustaría que se implicaran los dos.” (5:24 ¶ 51). Esta misma tutora resalta la importancia de “descargar a las madres y hacer partícipe a los padres” (5:24 ¶ 51).

Sin embargo, se pueden establecer otros vínculos que también favorecerán el bienestar de las personas implicadas en este proceso de educar a los niños/as. Se trata de interconectar a esos familiares cuyos hijos/as comparten la misma aula y las cuales tienen las mismas inquietudes como bien señalaba otra de las tutoras entrevistada: “las mismas inquietudes que tiene una, tiene la otra, pueden compartir” (1:21 ¶ 63)

Algunas de esas dudas pueden ser resueltas por el orientador/a del centro si entre ellas no encuentran las respuestas a las dificultades u obstáculos que les van surgiendo. “Estaría bien que se hiciera un grupo de padres con la orientadora, que tuvieran más relación entre ellas, que pudiéramos tratar temas con la orientadora y compartir.” (1:20 ¶ 61)

Y, por supuesto, nunca dejar de formarse a través de actividades formativas que, como ya se comentó en el apartado anterior de *dimensión necesidades del alumnado*, es necesario al comenzar en un Aula Específica, bien sea como tutor/a así como familiar de los niños/as en ella escolarizados. “Una idea sería la impartición de un curso durante los tres primeros meses de asignarte un Aula Específica ya sea en un centro ordinario como en uno específico de Educación Especial.” (10:11 ¶ 40)

El analizar la relación entre tutores/as de Aulas Específicas con sus respectivas familias, ha servido para darnos cuenta de que “hay un abismo” (7:10 ¶ 38) entre la posible relación entre las mismas partes en un Aula Ordinaria y la que estamos comprobando que hay en una Específica. De hecho, al interrogar sobre si creen que la relación es la misma, ya que muchos de ellos tienen otros hijos/as escolarizados en Aulas Ordinarias, y coinciden en señalar que es distinta por la confianza, estrechez, cercanía que caracteriza a las Específicas.

Toda ayuda proporcionada debe ser bien acogida porque es la clave para mejorar. Uno de los momentos más idóneos para dar y recibir esa ayuda es cuando tienen lugar las tutorías presenciales. La información se da de forma muy directa, personal y en el contexto de aula, con todos los recursos necesarios para hacer una buena demostración del uso de las herramientas más idóneas para alcanzar los objetivos. Con lo cual, nos resulta muy interesante analizar esas tutorías presenciales de donde extraeremos información valiosa para nuestra investigación.

DIMENSIÓN TUTORÍAS PRESENCIALES

Esta dimensión engloba subapartados como son los *participantes* de las tutorías, *frecuencia y duración* de las tutorías, *temas* tratados, *tomas de notas y acuerdos adoptados* y un último subapartado sobre la *modalidad virtual* implantada recientemente.

❖ Participantes de las tutorías

Las tutorías presenciales que tienen lugar en los Centros Educativos, cuentan generalmente con la participación del tutor/a y los familiares. Pero, tras el análisis de esta parte de las entrevistas, se comprueba que participan de manera regular otros profesionales implicados en el proceso de enseñanza-aprendizaje con el alumnado con necesidades de las Aulas Específicas.

Como bien comentaba una tutora: “normalmente, siempre que sea posible, yo pido que esté el equipo entero, todos los profesionales que trabajan con *mis niños*” (5:27 ¶ 57). Es un deseo que tienen muchos tutores/as y que acogen gratamente los familiares. Pero de todos los profesionales que pueden atender a un niño/a con necesidades, como por ejemplo el/la médico, el/la fisioterapeuta, etc., la que acude normalmente es la Maestra de Audición y Lenguaje, quien comenta aspectos comunicativos que trabaja con el alumnado de esas aulas. Y en repetidas ocasiones, “la PTIS (Profesional Técnico de Integración Social) está presente de manera voluntaria e interviene y participa como una PT (maestra de Pedagogía Terapéutica) más”. Y es que el papel de las PTIS cobra una gran relevancia cuando forma parte del equipo que atiende al alumnado de esas aulas. Y, en tercer lugar, se señala la asistencia de la Orientadora, pero de manera muy puntual.

Respecto a los familiares que acuden, a pesar de que citan tanto al padre como a la madre, “quiero que vengan los dos” (5:25 ¶ 53), acuden “normalmente las mamás” (4:28 ¶ 80). Esta misma tutora añade: “alguna vez me ha acudido algún padre cuando la mamá no ha podido, pero el 90% o el 90 y tanto, las mamás.” (4:28 ¶ 80).

Es importante que esas tutorías contaran con todas las personas que están en contacto con el niño/a con necesidades porque, tal y como relata una de las tutoras: “a veces quien acude a las tutorías es la madre y después, resulta que es el hermano quien le da de comer” (8:42 ¶ 117). Por lo tanto, lo ideal es que todos tuvieran la información y las pautas didácticas necesarias para poder atenderlo lo mejor posible y así, sacar el mayor rendimiento y funcionalidad del alumno/a.

Aunque, a priori, los familiares se organizan para ir un único miembro a estas reuniones, sí hay una gran disposición de acudir todas las veces que se les cita, “es que

les gusta” (1:28 ¶ 81) e, incluso, si se les reclama la asistencia de algún familiar en concreto (hermano/a, abuelo/a, etc.) también hay una respuesta favorable por su parte.

Tal es la actitud positiva de los familiares ante la realización de las tutorías presenciales que, a continuación, se van a analizar la frecuencia y duración de las mismas.

❖ Frecuencia y duración de las tutorías

Respecto a la frecuencia con la que se organizan las tutorías presenciales, hay una disparidad de respuestas que hemos extraído de las entrevistas a los tutores/as: “cada dos semanas” (1:25 ¶ 73), “una al trimestre” (14:18 ¶ 70), “dos al trimestre” (11:20 ¶ 54), “mínimo tres tutorías al trimestre” ((12:22 ¶ 65), etc.

Aquellos tutores/as que hacían un número menor de tutorías, atribuyen esa decisión a que “como los veía a diario, no veía necesario tener que citarlos para nada en concreto” (9:23 ¶ 71). Incluso, no sólo charlaban en la puerta del colegio, sino que, “a veces se meten los niños para dentro y se tiene la tutoría” (5:26 ¶ 55). Y es que, tras haber comprobado la relación continua y fluida que mantienen, además de tener los encuentros diarios en la puerta de los centros a las entradas y salidas de los niños/as que pueden considerarse *pequeñas* tutorías, es lógico que no exista esa necesidad impetuosa de tener tutorías con más frecuencia que la que se puede dar en un Aula Ordinaria. Aún así, la mayoría de las tutoras no se ciñen a una única tutoría presencial, tal y como se recomienda en los Centros Educativos.

Lo que no se puede equiparar a las tutorías de las Aulas Ordinarias es el tiempo de duración de las mismas. Los tutores/as expresan que “mínimo una hora” (2:28 ¶ 94), “se suponían que era media hora y estábamos una hora, hora y media” (15:25 ¶ 85), pero que “falta hasta tiempo” (5:13 ¶ 31). A pesar de poder parecer un periodo largo de tiempo, “tenemos que poner la alarma porque se nos pasa muy rápido el tiempo” (6:44 ¶ 103).

De cualquier forma, es indiferente el número y duración de tutorías mientras la información se esté transmitiendo asiduamente: “cuando no tenemos sesión tutorial, tenemos abierta la vía *WhatsApp*. Era más fácil la vía *WhatsApp*, con esta historia del Covid es 24 horas 7 días a la semana, ¿vale? Cada vez que había un problema, la maestra estaba ahí” (15:16 ¶ 60).

Para el resto de docentes que no están tutorizando este tipo de Aulas Específicas es inexplicable el tiempo que se le dedica a una tutoría, llegando a realizar preguntas como: “¿cómo te llevas tanto tiempo en las tutorías?” (7:28 ¶ 84). Para intentar responder a este interrogante, vamos a examinar los temas que se debaten en estas tutorías presenciales.

❖ Temas tratados

Generalmente, el tema principal es “la evolución del niño” (9:26 ¶ 79) tratando básicamente “el tema de la conducta, de la alimentación, el tema del lenguaje... el tema de habilidades sociales” (14:25 ¶ 92). Además de estos, también suelen nombrar otro tema que es más médico que pedagógico, el tema de la medicación: “lo de la medicación siempre lo sacan los padres” (3:46 ¶ 155 – 157), haciendo preguntas de este tipo: “¿tú crees que debe tomar...?” (3:45 ¶ 153) a las que los docentes no estamos capacitados para contestar.

Los tutores/as están centrados en explicar “qué se está trabajando, cómo, el porqué...” (12:26 ¶ 71), haciendo hincapié en detallar los objetivos al comienzo de cada Unidad Didáctica. Sin embargo, también tienen interés en saber “en casa cómo va, qué se podría modificar, nuevas necesidades...” (12:26 ¶ 71). Se trata de un proceso donde ambas partes son protagonistas: “...es mutuo. Yo le digo cómo lo trabajamos en clase, ellos cómo lo hacen en casa, llegamos a un punto en común...” (2:36 ¶ 114). En definitiva, se trata “cualquier cosa que pudiera ser de utilidad al niño/a y a sus padres u otros familiares para tener una vida lo más autónoma posible y más adaptada a la sociedad en la que vivimos” (12:26 ¶ 71).

Al igual que otros muchos temas que cobran protagonismo en las tutorías, que no están tan centrados en la parte curricular del alumno/a. “Empiezas a hablar de todo en general, pero luego, empiezan con temas más de desahogo.” (7:27 ¶ 82). Estos temas más “de desahogo” suelen ser delicados y requieren un tiempo porque suelen ir acompañados de momentos de llanto, de nervios, tristeza y preocupación, al nombrar situaciones diarias que viven en sus hogares con sus hijos/as. Así pues, es más que justificable el extenso tiempo de dedicación otorgado a las tutorías.

Estos temas más personales surgen a lo largo de las tutorías y, evidentemente, no estaban registrados en los guiones que suelen preparar los tutores/as de cara al día de la

tutoría. “Yo tenía una serie de ítems y temas a tratar y luego, se quedaba una parte abierta a cualquier cosa que quisieran ellos tratar, cualquier tipo de aspecto.” (15:24 ¶ 81)

A raíz de tratar todos los temas, los curriculares y personales, es muy común que las familias confiesen su desconocimiento sobre cómo ayudar a sus hijos/as en el entorno del hogar. De esta manera, hay madres que demandan orientación: “yo necesito que tú me ayudes porque yo en casa no sé” (3:44 ¶ 151).

El primer paso para recibir esa ayuda es la buena disposición que tenga el familiar. En este contexto de tutorías, se podría mediar según dos parámetros: si se preocupan de tomar anotaciones y si ceden en ciertos aspectos para llegar a acuerdos de trabajo conjunto.

❖ Toma de notas y acuerdos adoptados

Respecto a la toma de notas, según el testimonio de los tutores/as, la mayoría de los padres/madres no toman anotaciones: “no, no suelen tomar notas” (4:33 ¶ 92). Con lo cual, en muchas ocasiones son los tutores/as los que se preocupan de realizar ese resumen de la tutoría y entregarlo: “a los que no, yo les mando después un guion de lo que hemos hablado” (8:29 ¶ 92)

En cuanto a los acuerdos, es necesario proponer cosas para poder alcanzarlos. Algunos tutores/as están algo reticentes a hacerlo porque consideran que los padres/madres “conocen a sus hijos muchísimo mejor que yo” (9:30 ¶ 95). Creen que es mejor que las propuestas partan de ambas partes, profesionales y familiares. La clave sería ponerlo en común para llegar a un entendimiento. Así no sentirían que invaden sus hogares: “yo no puedo entrar dentro de una rutina de una casa” (9:30 ¶ 95).

Una vez que se han adoptado acuerdos conforme a ambas partes implicadas, no en todas las aulas se hace un registro de la información tratada. Y esa es la demanda de una de las tutoras quien sugiere: “se podría recoger por escrito y registrarlo de manera más formal” (8:30 ¶ 96). Otras, en cambio, hacen un detalle exhaustivo de esa información: “se recoge cómo hacer, cómo actuar, qué decir, cómo informar al tutor o al resto de profesionales que trabajan con el niño” (15:28 ¶ 95). Esta forma de proceder facilita que exista continuidad entre las distintas tutorías con una misma familia, ya que se puede recurrir a ese registro y a partir de ahí comprobar: “cómo ha transcurrido ese

punto a tratar, pues... si se ha trabajado, cómo está resultando, si las medidas han sido positivas o no...” (2:35 ¶ 110).

Pero, en ocasiones, surge un inconveniente: “el problema surge cuando a lo mejor no está siempre con la misma persona, no sé si me explico, por lo que sea se tiene que quedar con los abuelos” (14:23 ¶ 86). Por este motivo, volvemos a incidir en la importancia de que acudan a las tutorías todas aquellas personas que suelen estar en contacto con el niño/a. Así se garantiza que todos los allegados tengan conocimiento de los acuerdos que se consensuen y las pautas para alcanzarlos.

Esos encuentros presenciales han tornado en virtuales a raíz de la pandemia que tuvo lugar durante el curso 2019-20. Gracias a que estas entrevistas se llevaron a cabo durante el curso 2020-21, se nos ha brindado la posibilidad de interesarnos por el funcionamiento de las virtuales, extrayendo diferencias entre ambas modalidades.

❖ Modalidad virtual

Todos los tutores/as sustituyeron las tutorías presenciales por virtuales a través de videoconferencias durante el periodo en el que duró el confinamiento declarado el 12 de marzo de 2020. Posteriormente a ese confinamiento oficial, y una vez vuelto a la presencialidad en el curso 2021-22, la mayoría han optado por continuar con las tutorías virtuales, tal y como se lo han indicado en sus Centros Educativos. “Actualmente, las estamos haciendo virtualmente, incluso yo las estoy haciendo a través de la plataforma Moodle. Yo les paso el enlace y ellas se conectan y muy bien.” (4:40 ¶ 105)

En general, los tutores/as consideran que han ido bien, aunque señalan algunos problemas como, por ejemplo, “problemas técnicos de conexión, luego los niños por medio, etc.” (10:30 ¶ 90), “cambia la calidad de los encuentros, la cercanía” (15:31 ¶ 107) o “el nivel que tienen los padres es bajo, faltan los recursos, etc.” (11:27 ¶ 70).

Por estos inconvenientes y algunos más que citaremos a continuación, casi la totalidad de los tutores/as entrevistados se decantan por las tutorías presenciales: “por la presencial sin duda, vamos, sin duda ninguna” (15:33 ¶ 113).

Uno de los motivos con más peso que nombran es que “las conexiones por Internet iban fatal y, entonces, no todo el mundo tiene un buen dispositivo, buena cobertura, y esto dificulta mucho el trabajo” (14:30 ¶ 102). Y más aún si se les quiere

“enseñar material, los trabajos en sí del alumnado, lo que hemos trabajado en clase, los cuadernos de los niños...” (2:40 ¶ 122 – 123).

Por otra parte, “son más frías, las conversaciones son más escuetas, hay más interrupciones” (7:35 ¶ 110), por lo cual, se pierde “la cercanía, confianza, etc que da el estar presente y poder tener incluso contacto físico” (11:29 ¶ 74). Un contacto que es imprescindible ya que “se hablan muchos aspectos, los que menos los curriculares y... aquí es raro el día que no sale una llorando porque se ha desahogado” (5:34 ¶ 80), con lo cual, continúa comentando, “he echado de menos darle un abrazo” (5:34 ¶ 80).

Por todos estos contratiempos, hay una tutora que de manera determinante comenta: “en nuestro caso es esencial la presencial” (5:35 ¶ 80)

Se lleve a cabo una u otra modalidad de tutoría, lo que queda bastante claro es que no se puede prescindir de ellas. Esos encuentros fomentan la coordinación que debe existir entre tutores/as u otros profesionales y familiares del alumnado con necesidades que atienden. Tal es la relevancia de esta coordinación, que dedicaremos el último apartado a este aspecto.

DIMENSIÓN COORDINACIÓN

Partimos de la premisa de que la coordinación crea algo de controversia entre los implicados en el proceso de enseñanza-aprendizaje. Es uno de los aspectos más complicados de alcanzar, “el trasladar lo que se hace en el cole al hogar es muy difícil” (7:36 ¶ 114), ya que, a pesar de la relación tan buena que poseen los tutores/as y familiares, hay demasiados obstáculos para poder trabajar de manera unida y siguiendo las mismas pautas.

❖ Causas no coordinación

Antes de comenzar con los contras, debemos destacar la buena intención que suele haber por lograr una buena coordinación. Por lo tanto, a pesar de la complicación que lleva implícita, los tutores/as afirman que “se intenta, pero hay veces en los que no se consigue al 100% llevarlo a cabo, pero se intenta” (1:37 ¶ 106).

Algunos impedimentos que no ayudan a que la coordinación se establezca, se atribuyen a problemas de salud de la persona que atiende al niño/a: “por ansiedad de la madre” (2:42 ¶ 127) o porque “les supera” la situación que viven (7:38 ¶ 115 – 116), la situación laboral de los progenitores: “están todo el día trabajando y los niños están con las abuelas” (3:32 ¶ 122 – 123), la personalidad de cada uno: “la comodidad tira también mucho” (3:36 ¶ 134), por sobreprotección y pena hacia el niño/a haciendo comentarios de este tipo: “es que mi niño, pobrecito, es que como es como es... yo sé que yo debería... pero es que me da lástima” (3:47 ¶ 160), por anteponer las pautas de otros sitios antes de las dadas en el colegio: “me da la sensación que fuera ellos hacen más caso a un gabinete privado que a mí” (4:43 ¶ 111), por la fase por la que estén pasando los padres tras el conocimiento del diagnóstico: “están en esa fase de resignación, aceptación” (7:37 ¶ 114), “por la falta de interés, motivación así como las bajas expectativas hacia sus hijos/as” (12:29 ¶ 79), “por falta de formación de los padres” (6:34 ¶ 79), etc.

La lista de razones es amplia y de muy diversa índole, con lo cual, es difícil subsanar todas esas posibles circunstancias para tener la deseada coordinación entre ambas partes. Sí existen algunas estrategias que ayudan a un mayor entendimiento de cómo hay que seguir las pautas orientativas que los tutores/as indican. Quizás, la más demandada, por los buenos resultados que se obtienen con su aplicación, es el uso de material audiovisual: “yo me llevo todo el día con el teléfono en la mano haciendo videos y mandándoselos a los padres para que vean” (7:40 ¶ 120). En concreto, de fotos y vídeos que muchos tutores/as envían a las familias con la intención de aclararles qué hay que hacer, de qué manera, con qué material, en qué momento, con qué consignas verbales, etc. La idea es que una imagen pueda reemplazar cualquier explicación que pueda dar lugar a alguna duda. Se trata, pues, de evitar que la falta de formación por parte de los padres u otras personas allegadas impidan que en casa se pueda reproducir lo que se realiza en el entorno escolar.

Pero demandan, que ese mismo medio que usan los tutores/as con los familiares, se haga también en el sentido inverso: “me gustaría que ellos también me enseñaran vídeos de las cosas que hacen. Lo he propuesto en alguna tutoría, pero nunca llegan esos vídeos.” (8:37 ¶ 109)

En consonancia con esta demanda, se realizan otras propuestas que colaboren a la mejora del buen hacer en el aula y casa.

❖ Demandas sobre coordinación

Una de las tutoras va más allá de los vídeos y fotos que se le pudiera enviar a las familias que sirvieran de apoyo para el entendimiento de la intervención apropiada para el alumnado en el contexto del hogar y propone la presencia física de familiares en el aula. Esas visitas estarían reguladas y “establecido en Séneca un horario para que pudiéramos compartir... dispongas una hora durante la mañana en horario lectivo” (1:42 ¶ 119 – 121) así, adquiriría el carácter formal que requiere. De esta manera, tal y como ella explica: “estaríamos hablando de una Acción Tutorial mucho más real y mucho más efectiva.” (1:42 ¶ 119 – 121)

Si los familiares también se acostumbran a usar este medio regularmente, se podrán encontrar ciertas necesidades en ese entorno que, de otra manera, no sería posible identificar en las aulas: “yo sólo puedo detectar lo que veo en clase” (3:56 ¶ 179 – 180). Pero claro, para ello, es necesario una mayor implicación y dedicación de los familiares porque esas grabaciones requieren su tiempo.

Aunque, como bien apuntan algunas tutoras, “decirles que formen parte de alguna implicación más es muy difícil” (5:41 ¶ 99) porque es entendible la larga lista de circunstancias personales y laborales que hemos podido extraer de las entrevistas y hemos desglosado en el apartado anterior.

Entonces, resulta esencial “que ellos digan lo que necesitan siempre” (3:55 ¶ 177) porque habrá quiénes no puedan o sepan explicarlo. Y, por supuesto, confiar en la sinceridad de los familiares al exponer las necesidades y dificultades que aparecen en su día a día. Esa es otra demanda muy común, reclamar sinceridad para poder ayudarles.

Una ayuda que recibirán tanto por parte del tutor/a como de la persona que también los atiende durante toda la jornada escolar, la monitora. Durante este trabajo de investigación, se ha resaltado en varias ocasiones el papel fundamental que juegan las monitoras, pero, de nuevo, cobra relevancia en las demandas: “Si no fuera porque ella actúa como si fuera una PT (maestra de Pedagogía Terapéutica), sería imposible atender a estos niños con las características que tienen” (6:16 ¶ 40). Por lo tanto, se reclama que a esta figura se le reconozca el valor que tiene en las aulas por la versatilidad de tareas

que realizan fuera de su competencia, “interviene conmigo, trabaja conmigo, programa...” (6:16 ¶ 40).

Y, al igual que la monitora al estar tan implicada con este alumnado acude a las tutorías, se reclama la asistencia de todos los allegados que mantienen contacto con el alumnado fuera del colegio: “ojalá pudieran asistir a las tutorías todas las personas que intervienen con el niño en casa” (8:43 ¶ 118). Así, se podría conseguir “que todos trabajen en casa en la misma línea” (8:45 ¶ 121)

Pero, lo que resulta aún más interesante, como señala otra tutora, es la posibilidad de acercar las tutorías a su entorno más cercano. Es decir, no realizarlas siempre en el contexto escolar sino dentro de sus casas, con idea de “que nosotros pudiéramos ir a sus casas y hacer la tutoría en su casa para ver dónde el alumno come, dónde se sienta, cómo está todo estructurado... porque nosotros estamos acostumbrados a trabajar en el aula y en la casa es todo muy distinto” (8:44 ¶ 119).

Sin embargo, nada de lo propuesto cobra sentido si el tutor/a no tiene la formación suficiente para poder orientar a los familiares. Por este motivo, los tutores reconocen: “debemos estar actualizados” (14:35 ¶ 117). Y, por parte de los familiares, “no suelen pedirla (la ayuda u orientación)” (11:26 ¶ 65 – 66). Sería una combinación de buena formación de los tutores/as quienes no se encuentran capacitados/as para orientar a las familias y aptitud receptiva y demandante de los allegados al alumnado para recibirla. Estos dos aspectos serían la base de las demandas expuestas en las entrevistas de los tutores/as plasmadas en este apartado.

Una vez analizadas las cuatro dimensiones según el prisma de los tutores/as, examinamos las mismas dimensiones según el de los familiares.

FAMILIARES

En el caso de los familiares, las categorías son prácticamente las mismas excepto el bloque de Formación:

- Formación sobre las necesidades del niño/a.
- Relación familiares-tutor/a.

- Tutorías presenciales.
- Coordinación familiares-tutor/a.

Previamente al desglose de estas categorías, se indica una serie de datos sociodemográficos (edad, sexo, etc) a cumplimentar por el cuestionado/a.

Pero dichas categorías fueron desglosada, tras la transcripción y análisis de los resultados de las quince entrevistas realizadas a aquellas familias cuyos hijos/as estaban escolarizados en una de las Aulas Específicas de las tutoras entrevistadas con anterioridad.

La nueva composición de categorías queda dispuesta en la siguiente tabla, la cual ya fue mostrada en el subapartado *entrevistas* dentro del apartado III.1.2. Instrumentos.

FAMILIARES- DIMENSIONES			
FORMATIVA	RELACIÓN FAMILIA- PROFESIONALES	TUTORÍAS PRESENCIALES	COORDINACIÓN
1.Necesidades de sus hijos/as. 2.Orientación recibida. 3.Formación adquirida. 4.Demandas relativas a las necesidades. 5.Temas formativos.	1.Tipo de relación. 2.Familiares conoce y momento de conocerse. 3.Medio de comunicación. 4.Motivos del contacto. 5.Demandas relativas a la relación.	1.Participantes en las tutorías. 2.Frecuencia y duración de las tutorías. 3.Temas tratados. 4.Toma de notas y acuerdos adoptados. 5.Modalidad virtual.	1.Causas no coordinación. 2.Demandas sobre coordinación.

Tabla 42. Dimensión de los familiares. Fuente: elaboración propia.

Con el fin de completar la *tabla 24* que acabamos de exponer, se realiza la siguiente tabla que incluye la definición y algún ejemplo correspondiente a cada subcategoría.

CATEGORÍA	SUBCATEGORÍA	DEFINICIÓN	EJEMPLO
FORMATIVA	NECESIDADES DE SU HIJO/A	Declaración de los familiares sobre los déficits y necesidades de apoyo por la afectación en las áreas del desarrollo de sus hijos/as.	“Necesita (su hija) lo que más es comunicación y autonomía.” (15:1 ¶ 36)
	ORIENTACIÓN RECIBIDA	Exposición de la información, pautas y orientaciones sobre la intervención al niño/a con necesidades proporcionadas por profesionales a sus familiares.	“A mí nadie, a lo que voy viendo, a veces el colegio que me da cosas.” (13:2 ¶ 32)
	FORMACIÓN ADQUIRIDA	Descripción de la posible formación que han adquiridos los familiares para atender las	“Yo me dediqué a no mirar por Internet. No, yo me dediqué a

		necesidades de sus hijos/as.	preguntarle a la psicóloga y a lo que me diera mi hijo el día a día, no con lo que yo leyera, sino me iba a volver loca.” (4:3 ¶ 38)
	DEMANDAS RELATIVAS A LAS NECESIDADES	Demandas de formación necesaria, haciendo hincapié en el tipo de formación más adecuada y las posibles entidades que la impartirían.	“Formar en más cosas, porque tú en estas cosas debes tener más información. A lo mejor para las conductas yo lo estoy haciendo mal pero si nadie me ve cómo lo estoy haciendo yo, yo no sé que lo estoy haciendo mal.” (13:4 ¶ 36)
	TEMAS FORMATIVOS	Explicación del abanico amplio de temas formativos más necesarios de adquirir para la posible intervención con	“Más escuelas de padres” (1:8 ¶ 44)

		su hijo/a.	
RELACIÓN FAMILIA-PROFESIONALES	TIPO DE RELACIÓN	Calificación del tipo de relación que mantienen los familiares hacia el tutor/a de su hijo/a.	“Magnífica, estrecha y muy continua. La verdad es que genial.” (8:10 ¶ 34)
	FAMILIARES CONOCE Y TIEMPO DE CONOCERSE	Recuento del número de familiares que conoce y cuando se tuvo el primer contacto con ellos.	“Yo, mi marido, los abuelos, y algún hermano mío también.” (10:13 ¶ 33)
	MEDIO DE COMUNICACIÓN	Clasificación de los medios de comunicación usados para mantener contacto con el tutor/a, así como la frecuencia de uso de cada uno.	“Utilizamos el teléfono, emails, los <i>WhatsApp</i> , la aplicación del <i>Classdojo</i> Presencial si hace falta...” (3:13 ¶ 46)
	MOTIVOS DE CONTACTO	Relación de motivos de contacto entre los familiares con el tutor/a.	“Para comunicarle que mi hijo no ha dormido bien o que se ha puesto con el periodo y lleva tal cosa...” (6:19 ¶ 58)

	DEMANDAS RELATIVAS A LA RELACIÓN	Aspectos mejorables en cuanto a la relación mantenida.	“Comunicación por favor.” (15:38 ¶ 137)
TUTORÍAS PRESENCIALES	PARTICIPANTES EN LAS TUTORÍAS	Número de participantes, tanto por parte de los familiares como de los profesionales del centro educativo, en las tutorías presenciales que tienen lugar.	“Por mi parte a veces iba yo y a veces la niña conmigo. Y por parte del centro estaba la tutora a veces sola, a veces con la AL y a veces la monitora también.” (7:21 ¶ 56)
	FRECUENCIA Y DURACIÓN DE LAS TUTORÍAS	Declaración de la temporalización y frecuencia de las tutorías presenciales.	“Una hora, hora y media... depende de lo que nos alarguemos porque tú sabes que luego siempre se suele hablar de muchas más cosas.” (1:17 ¶ 62)
	TEMAS TRATADOS	Los temas más recurrentes que son tratados en las tutorías	“Los objetivos que ellas han tenido, los que han

		presenciales.	conseguido, los que están en proceso, lo que han visto que ha podido evolucionar, en cuáles ha ido para atrás... más o menos eso.” (14:17 ¶ 62)
	TOMA DE NOTAS Y ACUERDOS ADOPTADOS	Recepción de la información a través de notas por ambas partes presentes en las tutorías presenciales. Además, posibles acuerdos a los que se llega tras la tutoría.	“Por parte de ella (la tutora) no sé si ha tomado algo, por parte nuestra nota no, porque como siempre nos quedamos con todo lo que nos dice...” (3:22 ¶ 72)
	MODALIDAD VIRTUAL	Preferencia de modalidad de tutorías: virtual o presencial.	“Por la presencial, siempre. No tiene nada que ver.” (2:12 ¶ 51)
COORDINACIÓN	CAUSAS NO COORDINACIÓN	Detección de las causas que impiden una correcta	“Por tiempo y paciencia.” (6:44 ¶ 114)

		coordinación entre las partes implicadas en el proceso de enseñanza-aprendizaje.	
	DEMANDAS SOBRE COORDINACIÓN	Solicitud de aspectos mejorables a la hora de coordinarse.	“Evidentemente no nos va a estar mandando videos de la niña todos los días, pero si pudieran hacer una recopilación de videos de la niña sobre cómo se comporta en el aula para tener nosotros consciencia de lo que hace la niña...” (6:40 ¶ 107)

Tabla 43. Desglose de las dimensiones de los familiares con las subcategorías, definición y ejemplo. Fuente: elaboración propia.

Comenzamos desarrollando cada una de las dimensiones:

DIMENSIÓN NECESIDADES DE LAS FAMILIAS

La dimensión *necesidades de las familias* comienza con una panorámica de las *necesidades de sus hijos/as*, siguiendo con una indagación sobre las *orientaciones* que han podido recibir los familiares para atender esas necesidades. Enlazando con esas orientaciones, se examinará la *formación adquirida* por los familiares. Para finalizar, se extraerán las *demandas* sobre este bloque de los familiares y los posibles *temas formativos* que se barajan para atender mejor los déficits encontrados.

❖ Necesidades de sus hijos/as

Los familiares entrevistados coinciden en señalar que la afectación de sus hijos/as es alta. De hecho, algunos de ellos/as han pasado por tantas intervenciones quirúrgicas y tratamientos que sus padres los denominan “sobrevivientes” (12:1 ¶ 24). Tales situaciones, calificadas como “muy muy dura” (12:5 ¶ 36), han llevado a sus familiares a tener sentimientos encontrados: “a la misma vez que te da alegría (refiriéndose a su hijo/a), te da sufrimiento” (12:5 ¶ 36). Y es que la supervisión y ayuda que necesita este alumnado con necesidades graves y múltiples, es continua y tal como expresa una de las madres: “tengo que estar las 24h pendiente a él cuando él está en casa o cuando sale” (13:1 ¶ 24).

Entre las múltiples necesidades, los familiares destacan las relacionadas con la comunicación. De hecho, las carencias en esta área afectan a sus vidas diarias: “a mí lo que más me limita es no entender lo que necesita” (11:1 ¶ 16). Pero casi a la par, creen necesario trabajarles la autonomía: “necesita lo que más comunicación y autonomía” (15:1 ¶ 36). Algunas madres nos narran las dificultades que conllevan no haberles trabajado lo suficiente el tema de la autonomía: “la preocupación más grande que tenemos nosotros es que ella tenga autonomía, a la hora de vestirse, desvestirse, asearse, que sea capaz el día de mañana hacerse un colacao, la higiene es muy importante porque ella ya se ha desarrollado y no es capaz de ponerse una compresa ni de limpiarse... ese tipo de cosas para nosotros ahora mismo es mucho más importante” (6:1 ¶ 16). Además de estas dos áreas, comunicación y autonomía, los comentarios de las familias sobre la conducta de sus hijos/as también requieren una especial atención, siendo una gran preocupación para ellos.

Una vez detectadas las necesidades prioritarias a trabajar, se ha indagado en si se ha podido recibir orientación para atenderlas y, si fuera así, quiénes la ha proporcionado.

❖ Orientación recibida

Hay familias que ya saben que su hijo/a tiene necesidades desde el momento de su nacimiento. El sentimiento que aflora en ese instante es común: “se te cae el mundo encima y lo pasamos mal” (3:2 ¶ 23). Y es justo entonces cuando comienza su “odisea” para obtener las respuestas a la cantidad de dudas que les surgen. Es muy significativo el testimonio de una de las madres que relata con detalle cómo fue el camino recorrido en esos primeros momentos: “fue una aventura... porque tienes un niño y das palos de ciego, a gente que conoces preguntando, vas a un médico... comienzas tu lucha. Vas a un centro de Atención Temprana y me van dando unas orientaciones, vas buscando en Internet, te vas quedando con unas cosas, desechando otras... y vas así” (6:2 ¶ 22). Y otra de las madres, de manera más escueta, lo expresa así: “nosotros hemos ido a todos los sitios habidos y por haber, habidos y por haber. Un gran peregrinaje” (1:2 ¶ 24). La tristeza de la situación se palpa en las palabras de una madre: “nosotros lo hemos pasado muy muy mal, pero mal no, fatal, muy muy mal” (1:6 ¶ 41).

Ninguna de las familias nos habló de un protocolo definido y concreto de actuación que se llevara a cabo de manera ordenada y sistemática por los servicios sanitarios. Eso no quiere decir que no se realizara, pero, quizás, faltó la explicación pertinente a los familiares de cuáles eran los pasos a seguir. Y, aunque a priori era delicado adelantarse a las posibles consecuencias que tendrían sus necesidades, sí hay familias que han reclamado una persona de referencia que pudiera darles información: “sí es verdad que tuvimos mucha falta de que alguien nos explicara lo que iba a suceder, cómo te tenías que comunicar con él, cuáles eran los problemas que esto traía, sus comportamientos, las frustraciones...” (3:5 ¶ 25).

Ante la falta de este referente, cada familia se ha apoyado en distintos profesionales para formarse, informarse y orientarse. Entre ellos, cabe destacar “Atención Temprana” (2:3 ¶ 26), “las orientaciones del colegio” (8:3 ¶ 20), “en las sesiones de terapia: la logopeda y la psicóloga” (7:3 ¶ 25), “los especialistas que vieron al niño: neurólogo, pediatra, el de digestivo...” (9:4 ¶ 22), etc.

Pero no todas las familias se apoyaron en profesionales, una de las madres comenta que “aparte de lo profesional, tuve mucha ayuda humana” (4:2 ¶ 31). Se refieren a otros padres y madres que estaban viviendo la misma situación que ellos: “yo me apoyé mucho en padres, me iban contando la experiencia” (14:3 ¶ 26).

Por lo tanto, en el ámbito sanitario como en el educativo se podría unificar y concretar un plan de actuación para esas familias con hijos/as con necesidades. Y lo que es aún más importante, transmitir esa información a los familiares para evitar las dudas y temores propias del desconocimiento. La información mejora la formación.

Comprobemos, a continuación, si los padres han podido beneficiarse de formación y, en caso afirmativo, qué tipo de formación han recibido.

❖ Formación adquirida

La mayoría de las madres confiesan no haber tenido formación, como tal, a través de actividades formativas organizadas, pero sí se han informado gracias a Internet: “yo buscaba por Internet y leía, leía y leía” (9:6 ¶ 28). Aunque, las que menos, han podido leer ciertos manuales recomendados por profesionales: “el neuropediatra me dio libros para que leyera” (15:2 ¶ 44) o han podido recibir algún curso ofertado por las asociaciones de sus hijos/as.

Varias de ellas han tenido la iniciativa de matricularse en carreras universitarias relacionadas con la Educación, de las que pudiera aprender aspectos que ayudaran a la crianza de su hijo/a. Algunos de esos testimonios son: “yo estoy estudiando ahora Psicología” (11:6 ¶ 38), “me he metido en Psicología por la UNED (Universidad Nacional Educación a Distancia)” (15:4 ¶ 46) y “he hecho el Grado de Primaria hay muchas asignaturas de necesidades específicas y de este tema también he podido investigar bastante con el TFG (Trabajo Final de Grado) que he podido enfocar hacia el Autismo” (7:4 ¶ 27). Se trata de una formación que ha partido de los intereses e inquietudes de los familiares al no tener una formación reglada y formal, bien sea provincial, autonómica o nacional, establecida hacia las familias con necesidades educativas especiales.

Pero, de manera muy generalizada, señalan a otras familias que están viviendo o habían vivido la misma situación como la fuente más enriquecedora y en la que han encontrado tanto ayuda como consuelo. “he aprendido mucho por las otras madres. Por

las otras madres y por la experiencia que tienen que han sido, la verdad, las que mejor me han orientado, las que mejor me han recomendado. Y si he tenido alguna duda, he preferido siempre ir a una madre antes que a un profesional” (10:5 ¶ 22).

Y, por supuesto, el día a día con sus hijos e hijas que les proporciona conocimiento y múltiples experiencias que se traducen en un autoaprendizaje global y les dota de estrategias y recursos para enfrentarse a posibles nuevas situaciones que puedan surgir. En resumen, “es un autoaprendizaje que el día a día te va dando” (8:4 ¶ 22).

Esta última vía de formación da pie a demandas que reclaman muchas de las familias y que veremos a continuación.

❖ Demandas relativas a las necesidades

La empatía entre personas que comparten una misma situación personal genera ganas de establecer encuentros entre las mismas que les reconforten y de los que puedan aprender aspectos aplicables a la situación de cada uno/a. Según una madre: “cuanto más te relaciones con más padres, mejor. Ves otras cosas, hablas de otras cosas, te sirve de terapia, hablas con otras madres, te desahogas y te vas nueva a casa” (14:27 ¶ 102 – 104). Por este motivo, uno de los deseos es que haya “escuela de padres” (1:8 ¶ 44), pero hacen hincapié en que sea “práctica pura y dura” (1:8 ¶ 44) ya que lo que realmente reclaman es “cómo abordar esto, qué hacer, qué tipo de actividades, qué tipo de estimulación, qué tipo de ejercicios” (1:8 ¶ 44).

Tal y como refleja otra madre: “tiene autismo, vale, pero ¿cómo lo podemos ayudar?” (3:3 ¶ 23). Los familiares conocen que el diagnóstico de su hijo/a y los rasgos o características propias de cada síndrome o trastorno, pero... ¿cómo se interviene? Esa es una de las grandes preocupaciones y la causa principal de anteponer la práctica a la teoría.

Seguramente, los intercambios de información y experiencias obtenidos en esas escuelas de padres pueden ser de gran utilidad, pero no podemos obviar que los profesionales pueden dar otro punto de vista y pautas valiosas basadas en estudios e investigaciones. Y, ¿qué profesionales pueden ser los guías de estas familias? Una de las madres propone: “creo que, en Sanidad, que son los primeros que ven los rasgos y te mandan a Atención Temprana, sí creo que ahí debería de haber alguien que nos dijera

qué va a suceder y cómo va a ir esto” (3:6 ¶ 25) porque “fue decirte el diagnóstico y *ahí lo llevas...* y lo ideal hubiera sido por parte de los médicos que hubiera habido un poquito más de orientación” (7:5 ¶ 29). Y como añade otra madre: “porque allí (Seguridad Social) te dan el diagnóstico y se quedan tan panchos, no te dicen tira por aquí, tira por allí o lee estas cosas, intenta hacer esto o intenta hacer lo otro...” (15:8 ¶ 64).

“Un acompañamiento profesional que te pueda guiar” (10:1 ¶ 18) es, en definitiva, la carencia detectada. No sólo centrándose en el sujeto que padece la discapacidad siendo el receptor de terapias, consultas médicas y demás, sino que “debe abordar a la familia en global” (10:1 ¶ 18). En ocasiones, el foco está puesto en el niño/a olvidándose que los que conviven con él tienen también sus propias necesidades. Por lo tanto, la intervención se queda incompleta si no nos preocupamos de ampliarla hacia otros sujetos en los que repercute negativamente esta situación.

Ya en el seno de una escuela, los deseos extraídos según las necesidades detectadas por los familiares están orientados a que todo un centro educativo sea formado. Es decir, tanto el claustro como alumnado de las aulas ordinarias: “formación en el cole” (1:5 ¶ 41). Hay dos motivos por lo que se reclama esta formación generalizada: uno de ellos es porque algunos de estos niños/as con necesidades están escolarizados en modalidad A y B (en Aulas Ordinarias) antes de pasar a la modalidad C y D (Aulas Específicas en Centro Ordinario y Centro Específico de Educación Especial); el otro motivo es que pueden pasar periodos de tiempo con compañeros/as de las aulas ordinarias a pesar de estar en las modalidades C y D. Por lo tanto, es lógico y entendible que esa formación sea extensible a otros sectores. “Por parte del Centro al principio sí me hubiera gustado que en preescolar hubiera habido más profesionales que hubieran podido saber cómo atajar el tema, cómo ayudarlo, integrarlo dentro de un aula, incluirlo” (7:6 ¶ 31).

Aunque la situación idónea que a una madre le hubiera gustado vivir es “que mi hija hubiera estado en un aula de integración con todos los recursos” pero como bien continúa comentado: “tengo que primar que mi hija tenga el mayor número de recursos a su alcance, pues por eso está en un Aula Específica” (6:8 ¶ 35). Y, además, “es diferente una profesora que sabe lo que es el Autismo y cómo hay que llevarlo a una profesora de un aula ordinaria que no tiene ni idea” (3:7 ¶ 31).

Y la situación se vuelve aún más compleja cuando el niño/a se escolariza dentro de un Centro Específico de Educación Especial. Estos centros, como detalla una madre, “no suelen estar en los entornos rurales, suelen estar apartados de los núcleos residenciales” y se incrementan los miedos y dudas ya que, en ocasiones, “es un niño muy pequeñito que tiene que coger un autobús, irse lejos de casa... y estar 6 o 7 horas fuera y no sabes qué va a pasar” (10:4 ¶ 20)

Por evitar estos desplazamientos, se demanda una escolarización en Centros Ordinarios que están ubicados en todo tipo de entornos. Eso sí, dotando a estos centros de los recursos materiales y profesionales adecuados a las posibles necesidades que tuviera su alumnado. Una vez ahí, formar a toda la comunidad educativa para poder atenderlos. Esta escolarización inclusiva ha sido y sigue siendo un dilema de interés político que ha dividido a la nación en los partidarios y detractores de mantener los Centros Específicos de Educación Especial.

Por parte de los familiares, vamos a detallar a continuación su percepción sobre la relación que mantienen con los profesionales que atienden a su hijo/a, en particular, con el tutor/a.

DIMENSIÓN RELACIÓN FAMILIA-PROFESIONALES

De nuevo, tal y como vimos en este mismo apartado, pero en el bloque de las entrevistas a tutores/as, se va a descomponer en los siguientes apartados: el *tipo de relación* entre familiares y tutores/as, *miembros que conoce*, *momento de conocerlos*, *medios de contacto* y los *motivos* que llevan a mantener ese contacto, finalizando con las posibles *demandas* y propuestas de mejora.

❖ Tipo de relación

Todos los familiares entrevistados coinciden en afirmar que la relación mantenida con el tutor/a de sus hijos/as es “muy buena” (15:11 ¶ 67). Le asignan calificativos y expresiones que la definen: “muy bien, estupendamente” (12:7 ¶ 42), “magnífica, estrecha y muy continua. La verdad es que genial” (8:10 ¶ 34), etc.

De nuevo, al igual que en las entrevistas a los tutores/as, vuelven a salir expresiones que hacen referencia a una unión familiar, más que profesional: “la verdad

es que es como una familia” (7:19 ¶ 52), “ya la relación no es de un profesor a un alumno, ya es como alguien de la familia, la relación de alguien de la familia a la familia” (6:20 ¶ 60), “ellas son como sus madres allí” (3:29 ¶ 92).

Y, todo esto gracias a la forma de ser y actitud de los/as tutores/as de quienes comentan: “muy cariñosa... es estupenda” (12:7 ¶ 42), “es una persona que empatiza muchísimo” (1:4 ¶ 35), “para todo lo que necesitemos, está, entonces es una gran tranquilidad” (3:9 ¶ 34), etc.

Sin embargo, por encima de todos esos valores que muestran tener y su correcta forma de actuar, lo más relevante de todo para los familiares es que “quieren a la niña y eso a los padres es lo que más nos importa” (6:20 ¶ 60). Es por ello por lo que sienten un inmenso agradecimiento: “estoy muy agradecida” (15:13 ¶ 73)

Y no puede ser de otra manera, ya que como aseguran: “son niños especiales con necesidades especiales que necesitan trato especial” (6:13 ¶ 40 – 41) que comienza con “hablar por teléfono prácticamente todos los días” (14:7 ¶ 35 – 36).

Siendo tan cercana la relación, cabe suponer que conoce a todos o casi todos los miembros de la familia.

❖ Miembros conoce y momento de conocerse

Y esa suposición se verifica al preguntar por los miembros de la familia que conoce el tutor/a. Efectivamente, la respuesta que más se repite es “conoce a todos” (9:9 ¶ 34), refiriéndose a “toda la unión familiar al completo” (8:8 ¶ 30) pero, además, otros parientes no incluidos en ese núcleo familiar, como pueden ser tíos/as, abuelos/as, etc. “a uno de los tíos, a los abuelos...” (6:14 ¶ 44).

Respecto al momento del conocerlos, la mayoría de las familiares han coincidido en que pudieron encontrarse con el tutor/a después de comenzar el colegio: “al empezar y sin pasar mucho tiempo” (8:9 ¶ 32), “a la semana o diez días de haber comenzado el curso o así” (11:12 ¶ 58), “durante la primera quincena de cole se prepara una reunión con los padres que es grupal” (10:14 ¶ 37), etc. Todos los familiares entrevistados marcaron de margen los primeros quince días tras iniciarse las clases como el momento de ese primer encuentro entre ellos/as y los respectivos tutores/as.

Pero, hay familias que tuvieron la posibilidad de conocerle/la antes de que su hijo/a comenzara las clases. Una de esas familias narra así los hechos: “Fui primero a visitar el colegio con la directora del otro colegio que me acompañó y algunos familiares míos. Fuimos a conocer el cole, el aula, a ella y tuvimos una reunión allí con todo el equipo docente y muy bien.” (7:14 ¶ 40). Esta manera de proceder se agradece por parte de las familias quienes sienten muchas dudas sobre “cómo le va a ir, con qué profesores...” (3:12 ¶ 44). Incertidumbres que manifiestan con nervios y llantos en algunos casos: “yo iba nerviosa, hartita de llorar...” (7:14 ¶ 40). Esas emociones se pueden incrementar el primer día de colegio por este motivo, los familiares consideran que, si se conoce al tutor/a antes del niño/a iniciar sus clases, “llevas a tu niño con otra seguridad” (11:13 ¶ 60).

En ocasiones, la posibilidad de tener ese primer contacto antes o después de comenzar el alumnado sus clases no existe. Esto es debido a que el tutor/a comienza el mismo día que su alumnado en ese centro educativo o se designa a la persona prácticamente al inicio: “cuando dicen quién viene es a finales de agosto, a principio de septiembre...” (2:9 ¶ 42 – 43).

Una vez conseguido ese primer contacto, se establecen las vías de comunicación que adelantamos que las expuestas por los familiares se asemejan a las comentadas por los tutores/as.

❖ Medios de comunicación

Tradicionalmente, se han aprovechado las entregas y recogidas del alumnado en la puerta del colegio para mantener conversaciones escuetas con los tutores/as comentando algunos aspectos relevantes del día. Es un medio que sigue estando muy presente hoy en día: “voy a recogerla al colegio y hablamos diariamente cara a cara” (12:11 ¶ 54) y que le gusta a las familias, aunque algunas circunstancias no lo permiten: “hasta hace un par de años, yo la llevaba y traía al colegio. Porque cuando la entregaba siempre le decía a la maestra: “ha dormido bien o no ha dormido bien”, le daba el parte. Y al recogerla, ella me daba el parte a mí. Y me gustaba por eso. Pero me cambió el horario de trabajo y ya no podía” (14:12 ¶ 46).

Además de este medio, se utiliza “el teléfono, emails, los *WhatsApps*, la aplicación de *Classdojo*...” (3:13 ¶ 46). De todos ellos, los familiares priorizan el uso

de la aplicación *WhatsApp* antes que los demás. Por norma general, más que enviar los mensajes de manera individual en esa aplicación, lo hacen a través de la creación de un grupo. Entre los participantes del mismo, a parte de los padres y/o madres, “también está la monitora y la logopeda” (13:6 ¶ 43 – 44). Se les hace partícipe de todas las informaciones intercambiadas en este grupo para fomentar la coordinación de todos los implicados. Asimismo, gracias a esta aplicación que permite el envío de fotos y vídeos, se ha fomentado el envío de material audiovisual. Esta práctica ha agradado enormemente a las familias por brindar la posibilidad de percibir la información de forma visual: “y estoy muy contenta porque ahora me manda fotos de mi hijo en distintas actividades o me manda fotos de él en un cumple de uno de su clase... cosas que antes no tenía” (10:18 ¶ 44).

Respecto a la agenda o cuaderno viajero, es un medio que siempre ha tenido una gran acogida “me encantaba escribir todos los días en la agenda” (10:17 ¶ 41) pero que, en la actualidad, está en desuso por la situación de pandemia que estamos viviendo. Así, lo comenta una de las madres entrevistadas: “la agenda este año no puede ser por el Covid. El año pasado sí teníamos agenda y era a diario” (2:10 ¶ 45).

De manera excepcional, hay quien sigue utilizando medios tradicionales: “nos comunicamos mucho por la agenda, yo uso mucho la agenda y ella me escribe también por ahí” (4:4 ¶ 45). Pero se trata de una decisión consensuada por ambas partes, familias y profesionales, que quieren mantener ese medio a pesar de las recomendaciones sanitarias y educativas.

Y, de manera oficial, las familias nombran la aplicación *Ipasen*, también comentada por los tutores/as, situándola como la aplicación “más compleja” (8:12 ¶ 38). De hecho, la califican así: “no la veo muy operativa ni práctica para padres, pero bueno, yo sí mando faltas de asistencia e informes médicos” (10:18 ¶ 44).

Al encontrar estas dificultades en *Ipasen*, recurren a *WhatsApp* donde mandan mensajes escritos, audios o material audiovisual “totalmente a diario” (3:14 ¶ 48) pero no sólo con el tutor/a, sino que “todos los días con su tutora y con la monitora” (15:15 ¶ 79). Asimismo, hacen hincapié en la flexibilidad de horario para ponerse en contacto los unos con los otros: “no tenemos horario, ella me llama a cualquier hora del día, yo le llamo a ella a cualquier hora del día, si es de noche es de noche, y ahí no hay problema de ningún tipo” (7:9 ¶ 33).

Y, por supuesto, aquellas personas que tienen facilidades para poder llevar y recoger a sus hijos, mantienen un contacto físico in situ donde hay intercambio de información sobre la jornada del niño/a: “cuando voy a recogerlo todos los días al cole me dice: “ha estado bien o ha estado nervioso en este momento, ha tenido problemas o tal” (2:6 ¶ 35).

En conclusión, tanto los tutores/as como familiares convergen en el orden que establecen de las vías de comunicación que comparten. El uso de la aplicación *WhatsApp* adquiere un gran valor por las posibilidades que ofrece y por la comodidad y rapidez a la hora de usarla. De forma generalizada, es muy aceptada por los familiares y utilizada de manera regular.

Veamos, a continuación, cuáles son los motivos por los que se ponen en contacto.

❖ Motivos del contacto

Hay una frase que se repite a lo largo de las entrevistas de los familiares cuando se les pregunta sobre qué escriben o comentan los tutores/as al ponerse en contacto con ellos: “hoy ha estado muy bien” (14:13 ¶ 48) o “hoy el día muy bien” (11:16 ¶ 70 – 72). Esta información es muy genérica y no aporta ningún detalle sobre a qué se puede referir. Puede ser a nivel conductual, de comunicación, a que ha adquirido con rapidez un contenido, ha alcanzado un objetivo, ha realizado algo sorprendente, etc. Como bien explica una madre: “pero esa no era realmente la información que yo quería” (11:16 ¶ 70 – 72). Esa madre, al igual que otras, hace referencia a su interés por saber lo que estaban trabajando y cómo lo llevaban a cabo. Algo que sí han recibido otras muchas madres quienes afirman recibir información de ese tipo: “este trimestre vamos a ver esto o esta semana estamos con esto” (7:16 ¶ 46). Sin dejar de ponerse en contacto “para demandar algún material o algo” (7:16 ¶ 46). Esta última información no curricular es complementaria y también necesaria.

En la dirección contraria, los familiares se suelen ceñir básicamente a decir cómo ha descansado el niño/a esa noche y en su conducta: “para comunicarle que no ha dormido bien o que se ha puesto con el periodo y lleva tal cosa...” (P6:19 ¶ 58). Pero no se aprecian apenas referencias sobre lo que han trabajado en el contexto de sus hogares. Lo cual nos hace reflexionar sobre la implicación de ellos a la hora de intervenir.

Respecto a si la información parte de ambas direcciones o unidireccionalmente, la mitad de las familias declaran recibir tanta información como dan, valorándola en “un 50-50. Yo le escribo o ella me pone algo...” (10:20 ¶ 48). Otro porcentaje alto de familias entrevistadas admiten que “recibimos más información desde el aula hacia nosotros que nosotros hacia el aula” (6:18 ¶ 56). Sin embargo, no hay ningún testimonio de familias que afirmen proporcionar ellos más información que la que le dan los tutores/as. Por lo tanto, la iniciativa parte más de los profesionales que de los familiares, siendo los máximos facilitadores de datos.

Una vez profundizado en diferentes aspectos de la relación mantenida, surgen demandas de las familias entrevistadas quienes aportan sugerencias constructivas.

❖ Demandas relativas a la relación

En principio, más que demandar ciertas carencias que se han podido apreciar, los familiares han señalado aspectos que les gustaría que se mantuvieran y que consideran necesarias en cualquier tutorización que se lleve a cabo en un Aula Específica.

Así pues, resaltan la importancia de la comunicación fluida, continua, sin limitación horaria y con una disposición absoluta del tutor/a. Asimismo, nombran otros valores esenciales como son “muchísima empatía” (8:11 ¶ 36) y “muchísima sensibilidad” (8:11 ¶ 36). Respecto a este punto, encontramos testimonios como, por ejemplo: “Estoy contenta con la comunicación que para mí es lo más importante, que siempre podamos tener comunicación, cualquier cosa o cualquier problema que tengamos, siempre están ahí, siempre.” (3:38 ¶ 110).

Sin embargo, que se actúe de esta manera “depende de la voluntad que tenga la tutora que te toque” (14:28 ¶ 106), según una de las madres. En este mismo sentido, otra madre comenta que “es porque nace de ella” (15:33 ¶ 119) y, a continuación, aporta una crítica constructiva sobre la actitud de algunas familias: “te dicen siempre que te formes un poco porque es lo mejor (...) hay un par de madres o así, que no han leído nada ni nada y van a lo que sale, a lo diario y eso tampoco puede ser” (15:33 ¶ 119). Quizás, lo que se puede entreleer de este testimonio es que no parece lógico exigir una actitud en el tutor/a que no sea recíproca por parte de los familiares.

Aquellas madres que han tenido a su hijo/a en un Aula Ordinaria antes de estar en una Específica, son más conscientes aún de lo esencial de ese tipo de relación que

acabamos de detallar. El deseo de esas madres es que “ojalá fuera así en todos los colegios que yo he echado de menos una relación directa con todos los profesores, yo creo que eso es una ventaja que tenemos.” (3:26 ¶ 84). De hecho, al preguntar de manera directa por su opinión sobre si hay diferencia entre la Acción Tutorial en un Aula Ordinaria y una Específica, todos consideran que sí la hay, aunque algunos familiares creen que no debería existir. La cuestión es que, como bien comenta una madre: “en cuanto a forma sí que son distintas” (10:8 ¶ 27). Las funciones ejercidas por un tutor/a vienen recogidas por normativa y, evidentemente, no pueden variar mucho de una modalidad a otra. Pero, las formas de llevar a cabo esas funciones sí difieren mucho de un contexto educativo a otro.

El motivo principal de necesitar las familias esta relación es por la carencia total o parcial de comunicación por parte de sus hijos/as. La única vía de obtener información sobre la jornada escolar es a través de los profesionales que los atienden. Una de las familias entrevistada hace una comparativa entre sus dos hijas, una sin necesidades que se encuentra en un Aula Ordinaria y otra con necesidades en Aula Específica: “es que, ¿sabes lo que pasa? Que, si a mi hija María le pasa algo en el colegio, ella viene y me lo va a contar. Si a mi hija Julia le pasa algo en el colegio, no me lo va a contar. A lo mejor dice una palabra y de ahí tiras, pero no va a venir y me va a decir: “hoy me ha pasado...”. Así que cuanta más información puedas tener del tutor, mejor, más se agradece.” (6:21 ¶ 62). El fin de todo es “que haya un seguimiento y los padres puedan ayudar y aplicar en casa lo que en el colegio se está haciendo” (11:9 ¶ 46) y así, se fomente la coordinación.

Aunque la comunicación es la esperada y deseada, hay sugerencias de las familias en torno a que no todo se centre en las necesidades del alumnado. Hay otro eje fundamental que es la familia y “si el acompañamiento de profesionales no va con un abordaje familiar, es imposible.” (10:6 ¶ 23). Si no se conoce el contexto familiar, si no se conocen las necesidades que también ellos tienen, puede que los objetivos marcados no tengan todo el sentido que debiera privándose así de mejorar la situación del alumno/a.

Una vez estructurada la hoja de ruta en cuanto a necesidades del alumnado, pero también de sus familiares, se reclama una atención educativa y no únicamente asistencial. Una madre cuyo hijo se encuentra escolarizado en el Centro Específico

Sagrada Familia hace la siguiente reflexión: “hay una parte de asistencia, médica que se tiene antes en cuenta que lo que es al niño (...) y claro, un cole no puede ser un hospital, no puede ser un Centro de Día, no es eso” (10:25 ¶ 53). Y continúa añadiendo: “no hay que olvidar que un cole está para aprender para socializar, compartir...” (10:9 ¶ 27).

Y el interrogante que lanza esta misma madre que dará pie a múltiples reflexiones es: “¿para qué los estamos preparando? ¿para qué están en el cole? Sería la gran pregunta, porque estar por estar tampoco creo que sea bueno para nadie.” (10:12 ¶ 31).

Y en este punto, alcanzamos la dimensión de las tutorías presenciales donde recopilaremos datos que seguirán ayudando a esclarecer esta cuestión planteada y más aspectos relativos a la Acción Tutorial dentro de las Aulas Específicas.

DIMENSIÓN TUTORÍAS PRESENCIALES

❖ Participantes de las tutorías

Tomando como referencia las respuestas de los familiares, de nuevo se comprueba que en estas tutorías presenciales no acuden únicamente tutor/a y madre/padre del alumnado. Pero tampoco hay un patrón establecido de quiénes tienen que acudir, con lo cual, las personas que acuden varían de unos centros a otros.

En el caso de los profesionales, “estaba la tutora a veces sola, a veces con la AL (maestra de Audición y Lenguaje) y a veces la monitora también” (7:21 ¶ 56). Casi todas las familias coinciden en nombrar que otros profesionales participaban en esas reuniones, pero de manera esporádica y, según, si las circunstancias lo requerían. Los que rara vez acuden son el médico, la orientadora, el personal de fisioterapia, etc. De alguna manera, “todo se ha centralizado en la tutora” (10:28 ¶ 59).

Por parte de las familias, la mayoría hace mención que tanto el padre como la madre intentan acudir a las tutorías: “siempre que se ha podido, hemos ido los dos” (6:26 ¶ 75). Y que, en el caso de no poder participar el padre, se preocupan de informarle para implicarlos lo máximo posible: “yo todo se lo hago saber” (4:8 ¶ 68). Alguna madre ha confesado que “si no voy yo, no hay tutoría. Mi marido no puede o no se atreve...” (10:29 ¶ 61). Es significativo como en las entrevistas de los tutores/as

aparece la madre como la principal figura que siempre está presente en las tutorías. Otro dato a destacar es que las familias en ocasiones llevan a su hijo/a a las tutorías: “a veces la niña conmigo” (7:21 ¶ 56) lo cual favorecía la explicación sobre cómo intervenían con la alumna ya que in situ se puede hacer una demostración.

Nos centraremos, a continuación, en analizar la temporalización de esos encuentros.

❖ Frecuencia y duración de las tutorías

La mayoría de las familias afirman tener una o, a lo sumo, dos tutorías al trimestre cuando se les pregunta por la frecuencia de citación para una tutoría. Algunos incluso comentan: “a lo mejor una al trimestre, pero yo no recuerdo haber ido cada trimestre a una tutoría” (9:14 ¶ 44). En el caso de ser dos tutorías, diferencian entre una grupal con el resto de familias y otra individual. Esta última normalmente corresponde a la entrega de informes o calificaciones de final del trimestre. Así lo expone una de las madres: “una en el trimestre con todos los padres para decimos qué se iba a trabajar durante el trimestre (...) y luego, se hacía una antes de la entrega de notas donde nos contaban de lo que se había propuesto trabajar, qué se había conseguido” (6:22 ¶ 66 – 67).

Lo que sí han querido resaltar las familias es que no ha sido necesario organizar más tutorías presenciales gracias a la comunicación tan continuada mantenida entre tutor/a y familiares. Y, además, “cada vez que veíamos que algo estaba costando mucho” (1:16 ¶ 60) o en cualquier otro momento que se precisara, había disponibilidad absoluta para convocar tutorías.

Una vez convocada, la duración de la tutoría solía ser de “una hora u hora y media... depende de lo que nos alarguemos porque tú sabes que luego siempre se suele hablar de muchas más cosas” (1:17 ¶ 62). Y se paraba porque “estaba la de la hora siguiente que si no...” (7:20 ¶ 54). Incluso, a veces se vivían situaciones como la que nos narraba una de las madres: “cerraban el colegio y tenía que bajar la directora a decimos (...) “acabad ya, que tenemos que cerrar el colegio.” (15:19 ¶ 91).

Y se alargaban en el tiempo las tutorías porque “se repasaban muchos temas, incluso juegos que se hacían en clase, se nos enseñaban fotos, vídeos, se trataban

objetivos que se trabajaban con ella, que se querían realizar con ella... eran muchas cosas” (8:17 ¶ 48).

Únicamente hay una madre que reconoce que sus tutorías no ocupaban el tiempo que hubiera querido ni tenían el contenido deseado: “me hubiera gustado que durara más y que me hubiera explicado más cosas” (11:21 ¶ 90).

Pero, en líneas generales, las tutorías tienen una duración más prolongada que la de las Aulas Ordinarias y, aunque son convocadas prácticamente con la misma regularidad que las de las Ordinarias, hay flexibilidad para reunirse cada vez que una de las partes lo considere oportuno.

Los temas a tratar pueden ser de muy distinta índole. Analicemos los que han sido extraído de las entrevistas mantenidas.

❖ Temas tratados

En los asuntos tratados de índole curricular, el tutor/a explicaba “las áreas y las propuestas que iba teniendo de trabajo” (6:28 ¶ 79). De esta manera, se tocan temas como “control de emociones” (1:13 ¶ 56), “tema de conducta” (4:5 ¶ 55), etc.

Sin embargo, de nuevo como revelaron las entrevistas a tutores/as, los temas que se hablan no sólo son referentes a lo curricular, sino que las conversaciones acaban desembocando en temas personales. Así es como relata una de las madres: “estás hablando de la niña y acabas hablando de temas más personales. Las tutorías son tanto para hablar de la niña como para desahogarme yo también” (14:24 ¶ 96). Un desahogo que precisa de un papel terapéutico, incluso podríamos decir psicológico, por parte del tutor/a.

En aquellas tutorías que acontecían al final del trimestre, se hace un repaso de “los objetivos que ellas han tenido, los que han conseguido, los que están en proceso, lo que han visto que ha podido evolucionar, en cuáles ha ido para atrás...” (14:17 ¶ 62). Aunque hay un par de madres entrevistadas decepcionadas con las tutorías porque consideran que se basan en “la parte médica y asistencial” (10:11 ¶ 31), con lo cual, creen que las tutoras de sus hijos/as no han sabido apreciar el potencial del ellos/as, marcándoles objetivos en las distintas áreas para alcanzar. Una de esas dos madres comenta que “la sensación es un poco como que los he tenido que guiar yo” (10:23 ¶

53) mostrándoles cosas que el niño realizaba en casa para que fueran conscientes de que su hijo no sólo “viene dormido, se mete la mano en la boca y babea” (10:23 ¶ 53) tal y como le indicaba la tutora.

El caso de esta madre nos hace reflexionar sobre la importancia de conocer bien al alumnado. En ocasiones, la apariencia tan limitada del alumno/a puede influirnos en las expectativas que podamos tener hacia él/ella. Por lo tanto, creemos necesario ajustar bien las expectativas y saber qué se le puede trabajar que sea realmente útil para mejorar su calidad de vida. En este sentido, la información que pueda proporcionar el entorno del alumnado junto con una buena observación que sirva de evaluación inicial pueden contribuir a una percepción más real que dé pie a una selección de objetivos adecuados.

En general, los temas tratados en las tutorías no responden a una improvisación por parte del tutor/a, sino que “los trae por escrito y muy bien guionizado todo y muy bien estructurado” (8:19 ¶ 54). Aunque, tal y como indica otra madre “si surgía algo, algo extraordinario, pues se hablaba” (14:18 ¶ 66).

La actitud de los tutores/as antes los temas planificados y los emergentes es muy importante. El tomar notas y estar abiertos a alcanzar acuerdos son buenos indicadores de una actitud de interés, abierta, receptiva y comprensiva. Veamos los resultados obtenidos referente a este aspecto.

❖ Toma de notas y acuerdos adoptados

Los tutores/as no sólo son sistemáticos y bien organizados a la hora de exponer los temas a tratar, sino que también suelen mostrarse igual de competentes a la hora de escuchar necesidades, sugerencias o cualquier otro aspecto de los familiares. Tal y como se extrae de las entrevistas, los tutores/as toman anotaciones durante las tutorías: “si nosotros hemos sugerido o dicho algo, siempre lo han anotado” (6:29 ¶ 81).

En cambio, casi la totalidad de familiares entrevistados reconocen no tomar notas de lo que el tutor/a va explicando a lo largo de las tutorías: “por parte nuestra nota no” (3:22 ¶ 72). Los motivos son muy variados, desde familias que no lo creen necesario porque sólo con escuchar dicen que se les va quedando, otras que espera que la tutora luego se lo entregue por escrito, otros que no lo ven necesario, etc.

En lo que casi se roza la unanimidad es a la hora de preguntar a los familiares si se llegan a acuerdos entre ambas partes sobre aspectos que incumben al alumnado. La respuesta es “sí, sí, de eso se trata. Sino no tendría sentido ir a las tutorías y hablar, ¿no?” (9:19 ¶ 56). Y, de hecho, recalcan la importancia de esos acuerdos que llegan a ser la base del trabajo en casa: “acuerdos que nos traemos a casa, bueno con idea de ver en el siguiente trimestre cómo se ha coordinado el trabajo de casa con el trabajo en el cole” (8:20 ¶ 56).

Los acuerdos se hacen vitales cuando son sobre la conducta del alumnado. La modificación de conducta es un tema delicado, complejo y que requiere una grandísima coordinación por parte de todas las personas que mantienen contacto con el alumno/a. Por estos motivos, los acuerdos deben estar bien consensuados y llevar un seguimiento exhaustivo. Una de las madres expone el último acuerdo que adoptaron que fue referente a la conducta: “el último que acordamos fue que ella me iba a preparar una hoja de registro y ahí registraba yo si había un episodio de conducta. Ella me lo propuso y me pareció bien para luego, entre todos, ir viendo de qué manera” (7:23 ¶ 60).

Las tutorías presenciales han propiciado un buen clima para mantener largas conversaciones que derivaran en acuerdos. Pero, veremos a continuación si el cambio obligatorio a la modalidad virtual provocado por el tiempo de pandemia que vivimos, conllevó una modificación en el desarrollo de las tutorías.

❖ Modalidad virtual

La modalidad virtual ha sido aceptada pero no alabada por los familiares quienes siguen apostando “por la presencial, siempre. No tiene nada que ver” (2:12 ¶ 51). Según los familiares, son varias las dificultades que impiden un buen desarrollo de las tutorías virtuales. Entre ellas están los problemas para meterse en el enlace proporcionado por el tutor/a: “alguna madre que otra no ha llegado a meterse y le ha costado entrar” (4:13 ¶ 84), por “el contacto personal, directo” (6:39 ¶ 105) que no tienen las tutorías virtuales, además, “la conexión se va, el sonido... nos pisamos los unos a otros a la hora de hablar” (6:39 ¶ 105), etc.

Entre todos estos motivos que señalan la presencial como la más idónea, sería resaltable el que expone una de las madres: “porque transmitimos mejor las emociones, siempre es más humano. Y la empatía siempre está más a flor de piel ahí” (7:30 ¶ 74).

Es tal el grado de empatía y cercanía que se alcanza entre ambas partes, familiares y tutores/as, que esta relación estrecha ha favorecido que las tutorías virtuales hayan ido mejor de lo esperado. De hecho, una de las madres confiesa: “yo me sentiría incómoda (en las tutorías virtuales) con cualquier otro profesor, pero con ella no porque como tenemos tanta confianza y cercanía con ella...” (3:32 ¶ 97 – 98).

Aunque no todo es negativo en las tutorías virtuales, esta modalidad “te permiten mayor facilidad para organizarte y no tener que desplazarte” (8:26 ¶ 70), lo cual resulta muy cómodo para aquellas familias cuya situación laboral o personal es compleja en cuanto a horario y, además, viven lejos del Centro Educativo “yo tendría que ir a 70 u 80 km” (10:36 ¶ 89).

Quizás, tal y como apunta una de las madres, “no estamos acostumbrados” (3:31 ¶ 96) y necesitamos un periodo de adaptación a esta nueva modalidad de tutoría que minimiza riesgos de contagio y, por lo tanto, es la más segura hoy en día y mientras dure esta situación de pandemia.

Pero no podemos olvidarnos de la modalidad presencial, a la que aspiramos retomar en un futuro no muy lejano, aunque sea “manteniendo la distancia” (4:14 ¶ 86), porque, según las personas entrevistadas, “tiene más calidad la presencial” (4:14 ¶ 86).

Por último, desarrollaremos la dimensión sobre la coordinación que ya adelantábamos en las entrevistas a los tutores/as que no siempre es la deseada. Entre otros aspectos, descifraremos las razones que dificultan que se desarrolle como debiera.

DIMENSIÓN COORDINACIÓN

Parece obvio que no existe una buena educación sin establecer líneas comunes de actuación entre las personas implicadas en el proceso. Esas líneas pueden ser seguidas por todos, por algunos o, directamente, no ser seguidas, lo cual va a interferir negativamente en el desarrollo global del individuo.

Si se conocen los motivos por los que no se actúa de forma unificada en el proceso de enseñanza-aprendizaje, no es viable poder mejorar este aspecto. Por ello, merece una especial atención el siguiente apartado.

❖ Causas no coordinación

“Es complicado” (13:21 ¶ 88). Así comienzan muchas de las familias cuando se les cuestiona sobre la coordinación.

Realmente, las circunstancias de cada familia son diversas y responden a un abanico amplio de posibilidades. Algunas familias apuntan a que la no coordinación se debe “fundamentalmente por tema de tiempo” (8:28 ¶ 78). Otros también señalan este motivo, pero añaden “la poca paciencia que tenemos” (6:34 ¶ 95). También hay quienes reconocen que “ni tiempo ni nada, yo es que directamente no tengo autoridad” (14:21 ¶ 82), también porque “estoy sola” (7:25 ¶ 66) y no tienes con quien sobrellevar el día a día, por tener que atender a otros hijos/as que “tienen que hacer tarea, los controles” (2:22 ¶ 79), porque “estás cansado” (8:28 ¶ 78), etc.

El agotamiento que experimentan no es en un único sentido. Una madre lo explica con estas palabras: “lo agotado y cansados que estamos que no sabemos cómo llevar el día a día, eso sobre todo. El agotamiento de todo tipo que tenemos, psicológico muchísimo, muchísimo, muchísimo. Porque el psicológico te afecta entonces ya te rindes, te das vencido y lo vas dejando.” (9:23 ¶ 72). Este testimonio tan real deja explícito el sufrimiento y desgaste que lleva consigo vivir con un hijo/a con graves necesidades. Este desgaste obstaculiza el poder trabajar diariamente los aspectos indicados en el contexto escolar.

Es interesante seguir con el testimonio de esta madre quien continúa explicando de una manera abierta y sincera cómo se sienten por no hacer todo lo que debieran y cuál es su consuelo: “Y muchas veces te sientes culpable, con remordimiento porque podrías hacer más y no lo haces. Pero también es verdad que como lo hemos pasado tan mal porque el niño ha estado a punto de irse un par de veces, pues ya digamos que nos conformamos con que él esté bien, aunque no avance nada. Nada más que con que él se ría todos los días y esté con nosotros en casa, digamos que, nos conformamos con eso. Es muy duro decirlo, pero es así.” (9:23 ¶ 72).

A pesar de estas duras circunstancias, hay propósito de mejora por parte de los familiares. Estos admiten que, por muchas trabas que haya, “hay que encontrar el momento”. Saben el bien que les puede hacer a sus hijos/as si se esfuerzan en organizarse y dedicarles un tiempo de “trabajo”.

Además, agradecen la actitud de comprensión que tienen los tutores/as. Esa empatía hace que los tutores/as les brinden “muchísima flexibilidad porque ella conocer mi situación y lo adaptaba (el trabajo) muchísimo.” (7:26 ¶ 66)

Aunque hasta ahora han sido los propios familiares los que se han *culpado* de la posible falta de coordinación entre ellos y los tutores/as de sus hijos/as, hay quien menciona la falta de información proporcionada por los tutores/as como posible motivo. “Tengo muy poca información” (10:24 ¶ 53) con lo cual no puede reproducir en casa los pasos trabajados en el aula.

Ante el deseo de reproducir en casa lo trabajado en clase, el medio por el que apuestan los familiares es a través del uso de material audiovisual. Al igual que los tutores/as, los familiares están muy a favor de esta práctica. Una de las madres entrevistada narra cómo les ponen fotos de los niños/as, “de lo que trabajan, lo que hacen” (3:15 ¶ 48), lo cual les aporta mucha información valiosa.

Pero aún es más enriquecedor cuando se trata de vídeos por las posibilidades que tienen de reproducción: “los vídeos son estupendos porque los puedes repetir, darles para adelante, para atrás...” (7:24 ¶ 64). Se trata, pues, de un recurso hasta ahora poco utilizado pero que los padres reclaman cada día más: “es maravilloso porque estoy viendo cómo trabaja. Ayuda mucho” (2:17 ¶ 62). En múltiples ocasiones, esta buena práctica hace conscientes a los familiares de las posibilidades y potencial que pueden tener sus hijos/as: “pensamos algo que creemos que no puede hacer y, luego, resulta que en el aula lo hace” (6:42 ¶ 109).

Un buen ejemplo de cómo a través de este medio audiovisual, se han podido ajustar las expectativas de muchos familiares es el expuesto por una madre: “no habíamos visto comer a Julia como comía en el comedor. Las cosas de tenedor no había problema porque ella pinchaba y punto. Pero lo de la cuchara no lo hacía ella porque podía ponerse perdida. Hasta que un día nos mandaron un video en el comedor, comiéndose unas lentejas ella sola. A partir de ese momento, la niña come con la cuchara sola.” (6:35 ¶ 95).

Rotundamente, la mayoría de los padres y madres afirman que “esa ayuda gráfica es fundamental... porque no te haces a la idea de cómo se trabaja realmente algunos aspectos hasta que ves exactamente un video” (8:24 ¶ 63 – 64).

Esta praxia no debería ser sólo unidireccional, sino que a los tutores/as también les sería de gran ayuda un reportaje videográfico basado en las rutinas diarias realizadas en el contexto del hogar. Son algunos padres y madres los que ya se animan a enviar ese material que plasma el trabajo de sus hijos/as en casa: “yo mando videos de algo que hacemos en casa, y eso ayuda mucho a la profesora a ver cómo hacemos nosotros” (10:21 ¶ 49).

Una vez que se decide por ambas partes implantar esta metodología, hay que tener en cuenta dos aspectos importantes. En primer lugar, que las fotos o vídeos que se envíen no deben responder sólo a momentos de ocio y diversión, sino que tienen que tener un componente didáctico. Es decir, se pueden enviar fotos y vídeos de un cumpleaños celebrado en el aula, pero también de esos momentos de trabajar aspectos curriculares recogidos en la programación didáctica.

Y, por otra parte, no tienen sentido ese envío de material audiovisual si luego, no hay un análisis llevado a cabo conjuntamente entre el tutor/a y familiares de esas imágenes y secuencias. En ese análisis es donde realmente radica el aprendizaje por ambas partes de cómo intervenir con el alumno/a: “ella me manda vídeos que tiene de clase y yo le mando videos que tengo de casa. Y a mí me pone para que lo vea en clase” (15:25 ¶ 103). Es un momento muy productivo y el punto de partida de futuras mejoras.

Lo que familiares y tutores/as tienen muy claro es que “no puede ser que en el colegio el niño vaya por una cosa y en casa por otra” (13:14 ¶ 62). Sin duda, podrían formar un tándem perfecto si ambas partes trabajaran a una.

Este es un aspecto mejorable, al igual que otros muchos deseos que se proponen a continuación, en el apartado de *demandas*.

❖ Demandas sobre coordinación

En este apartado diferenciaremos entre dos grupos de familiares. Un primer grupo que está satisfecho con la coordinación existente y que sólo recalca los aspectos esenciales que existen y deben mantenerse para que la coordinación sea buena. Y, un segundo grupo que sí aprecia carencias en la coordinación que debe existir entre su tutor/a y ellos e indican ciertos ítems mejorables.

Los pertenecientes a ese primer grupo apuntan a la fluidez de la comunicación como la clave del éxito de una buena coordinación. “Siempre es verdad que al tener una comunicación fluida estamos enterados de todo siempre” (3:21 ¶ 68). Esta es una de las frases expresada por una de esas familias que están conformes con la coordinación mantenida. En esos momentos de contacto debe primar, como bien exponen familiares de este primer grupo, el proporcionar información sobre qué están trabajando y cómo lo llevan a cabo porque “es super importante para que todo el mundo hagamos siempre lo mismo en todos los sitios” (2:20 ¶ 67). Se trata, pues, de ir “preguntando una a la otra” (7:10 ¶ 33) obteniendo información constantemente sobre el tema curricular del alumno/a. Pero, además, insisten en la importancia de extrapolar esa comunicación a otras personas que también intervienen atendiendo al menor, como puedan ser los terapeutas de asociaciones y otros organismos. “Yo creo que ese es el hilo de comunicación que tiene que haber” (15:35 ¶ 129) y que, en principio, ha alcanzado este primer grupo.

Por lo tanto, la coordinación está estrechamente ligada a la comunicación, sin la cual, sería inexistente. Una de las madres se llega a compadecer de aquellas aulas que no viven la situación favorecedora que tiene ella: “en las Aulas Específicas en las que no hay comunicación, me da mucha pena” (15:34 ¶ 124 – 125).

Bien sea por comunicación o por otras razones, el segundo grupo no ha alcanzado la coordinación esperada. Estos entrevistados sí proponen aspectos susceptibles de mejora.

En una supuesta escala, tendríamos en la cúspide el deseo de que “toda la información que utilice en su día a día para trabajar con él en el colegio, que me la transmita a mí para poder reforzarlo en casa” (11:29 ¶ 126). La idea es obtener información sobre qué objetivos tiene con el alumno/a, cómo lo está haciendo... en definitiva, la propuesta de intervención.

Otra de las madres completa este deseo primero con “que hubiera unos objetivos en papel” (10:39 ¶ 95). Es decir, plasmar por escrito para darle formalidad. Este documento serviría de soporte y apoyo en el proceso de enseñanza-aprendizaje. Además, esta misma madre añade que “nosotros como padres podamos hacer nuestras aportaciones para esos contenidos” (10:39 ¶ 95). Esta es otra carencia detectada, el no implicar a los familiares para consensuar objetivos y contenidos relacionados con la

programación del niño/a. Sin este sentido de equipo que debe primar en toda relación escuela-familia, es difícil obtener óptimos resultados.

Y ya, más debajo de esa supuesta pirámide, encontramos una demanda enfocada al medio de transmisión de información que, de manera unánime, reclaman los familiares: medios audiovisuales. No es una práctica extendida de manera generalizada, pero aquellos/as que recurren a ella creen que es el medio más efectivo por su carácter esclarecedor y real. Tal y como expone un familiar: “esa técnica es estupenda porque así veo lo que está haciendo y se lo refuerzo en casa y ella ve lo que está haciendo en casa y se lo refuerza en clase. Eso está genial” (15:28 ¶ 107).

De esta manera se cubrirían algunos intereses de familiares, como, por ejemplo, el que expone una madre: “me gustaría de verla (la tutora) cómo trabaja con ella... y es que a las madres les gustaría tener un ojito para verlo (refiriéndose a ver a su hijo/a en la clase)” (12:15 ¶ 68). En la misma línea de esta declaración está la siguiente: “la asamblea que la hacen cada mañana... ella (la tutora) nos lo ha contado muchas veces... pues eso es una de las cosas que me gustaría ver” (6:41 ¶ 108).

Aunque pueda parecer una labor algo tediosa, el incorporar esta estrategia de coordinación dentro de la práctica diaria del aula puede favorecer la coordinación en gran medida. Las familias se conformarían con una muestra significativa del trabajo del aula: “evidentemente no nos va a estar mandando videos de la niña todos los días, pero si pudieran hacer una recopilación... para tener consciencia de lo que hace la niña” (6:40 ¶ 107).

Sin embargo, este método debe ser instaurado en ambos sentidos y es así como ya funciona en algunas de las Aulas Específicas: “Me manda los vídeos de clase y yo le mando los vídeos de casa y así las dos vemos cómo está en un lado y en otro, entonces, así podemos trabajar juntas mejor.” (15:27 ¶ 105).

Y no sólo el poder trabajar juntas mejor sino “ayuda mucho” (15:30 ¶ 107) tal y como afirman los familiares que ya hacen uso de este instrumento. Ayudar en el sentido de poder ajustar expectativas, de delimitar los niveles de exigencias, de compartir ideas y mecanismos de intervención, formar y orientar en materias educativas, etc. Sin duda, el uso de material audiovisual enriquece y es una fuente de aprendizaje en sí mismo.

La praxia de esta técnica ha ayudado mucho a las familias en el trabajo del área de la autonomía, la más propia para trabajarse en el contexto del hogar. Son muchas las familias que, por muy diversas razones, se limitan a intervenir en ítems relacionados con la autonomía: “el tema que intento yo trabajar en casa con ella es el tema de la autonomía: el baño, poner la mesa, quitar la mesa, los dientes...” (14:22 ¶ 84). No cabe duda que es un área esencial y, por ello, nuestra observación al alumnado se centró en ella. Como tal, se debe poner a su disposición cualquier método, estrategia, material o medio que mejor ejemplifique cómo llevarla a cabo. Este es un motivo de peso para apostar por el uso de este material audiovisual.

Confiamos en que el uso de este material, junto con una óptima relación donde prime la comunicación, garanticen el éxito de la coordinación entre las personas que rodean al individuo con necesidades.

Una vez finalizado el análisis cualitativo de las entrevistas de los tutores/as y familiares, pasamos a extraer los resultados globales que no sólo impliquen estas entrevistas sino el resto de instrumentos utilizados a lo largo de esta investigación.

III. 3. RESULTADOS GLOBALES

Tras la aplicación de los distintos instrumentos, se han alcanzado una serie de conclusiones que responden a los objetivos planteados al comienzo de nuestra investigación.

Antes de contrastar conclusiones y objetivos, vamos a recordar cuáles eran esas metas marcadas. Las generales establecidas eran las siguientes:

1. Identificar necesidades del alumnado, profesorado y familiares en cuanto a acción tutorial se refiere, para poder mejorar la calidad educativa impartida en los contextos específicos (modalidad C y D).
2. Planificar y diseñar una guía orientativa para la creación de un Plan de Acción Tutorial destinado al alumnado con discapacidades severas escolarizados en las modalidades C y D, así como a sus familiares.

Pero, estos objetivos engloban otros más específicos que se han ido alcanzando a medida que se iban obteniendo los resultados de la aplicación de los instrumentos y, por consiguiente, avanzando la investigación.

En primer lugar, establecimos como objetivo el *conocer la formación que tienen los tutores/as de aulas específicas de Educación Especial (modalidad C) y aulas específicas de centro específico de Educación Especial (modalidad D), así como los familiares del alumnado escolarizado en dichos contextos, en cuanto a Acción Tutorial y las posibles fuentes que ofertan dicha formación.*

Los resultados han concluido que los tutores/as de Pedagogía Terapéutica no poseen una buena formación para desempeñar la Acción Tutorial ligada a las aulas específicas de Educación Especial según los datos aportados en los cuestionarios y, posteriormente, ratificado en las entrevistas. Al tratarse de un contexto tan específico, la formación impartida debe ser muy concreta y ajustada a esa realidad. Los tutores/as no han recibido esa formación durante su etapa de estudiante ni una vez comenzada la etapa profesional. Reclaman que el Centro de Formación del Profesorado (CEP) oferte actividades formativas enfocadas a la Acción Tutorial que se debe llevar a cabo en las aulas específicas de Educación Especial tanto en centros ordinarios como en centros específicos. De esta forma, no tendrían que buscar esas actividades de manera particular en centros privados, como ha ocurrido en algunos casos. Según comentaban en las entrevistas, esa “laguna” formativa les ha producido desorientación, incertidumbres y dudas ya que no se sentían preparados para tutorizar un aula específica. Esta formación debe ampliarse con actividades sobre el desarrollo de habilidades sociales-emocionales que de herramientas a los tutores/as para hacer frente a situaciones delicadas y complejas que viven algunas familias. Por consiguiente, es imprescindible la formación íntegra del docente a todos los niveles y en todas las facetas.

Por su parte, los familiares también reconocen tener carencias formativas que están más enfocadas a cubrir las necesidades de sus hijos/as. Con lo cual, solicitan una mayor orientación para intervenir con ellos en el contexto de sus hogares. Evidentemente, esta intervención debe estar en consonancia con la que se lleve a cabo dentro del aula y, para ello, el tutor/a juega un papel fundamental en este sentido. Es muy significativo que sólo algo más de la mitad de los familiares saben cómo trabajarle las necesidades a su hijo/a y no todas las familias saben ni siquiera lo que le deben

trabajar según datos recopilados en los cuestionarios. Estos datos dejan patente que no todos los profesionales se preocupan de orientar a las familias del alumnado que atienden. En el afán por encontrar las respuestas a esa intervención, muchos de los familiares (26%) optan por buscar en Internet o acudir a otras familias que tengan una situación similar a la suya para intercambiar experiencias, tal y como afirma el 40% de los familiares. Así, los familiares reclaman una mayor formación y orientación por parte de los tutores/as u otros profesionales, la creación de una red de asesoramiento y la formación de escuelas de familias.

En esta línea, en las entrevistas, ha habido una propuesta interesante de creación de una figura de referencia que les acompañe, asesore e informe desde que se le detecta la discapacidad al niño/a. Además, al igual que en los cuestionarios, se ha comprobado que los tutores/as tienen interés en formarse y, por ello, se han costeadado actividades formativas en centros privados, en las entrevistas ha quedado patente que esa misma actitud la han tenido los familiares quienes se ha matriculado en distintas carreras universitarias que pudieran darles herramientas para afrontar las necesidades de su hijo/a.

Sin embargo, las familias comentan en las entrevistas que la formación no debe proporcionarse únicamente a tutores/as y familiares, sino que se debe apostar por “formación en el cole” (1:54:41). Es decir, debe ser extensible a todos los miembros del Claustro para propiciar así momentos de inclusión en las aulas ordinarias o, incluso, optar a un cambio de modalidad más inclusivo. Al igual que conseguir la plena inclusión en los centros ordinarios requiere contar con recursos materiales y personales específicos, también se hace indispensable la formación adecuada de todo el claustro y demás personal que vaya a estar en contacto con el alumnado con diversidad funcional para que puedan recibir una atención favorable.

En segundo lugar, nos planteamos *detectar necesidades del alumnado referentes a su discapacidad, discriminando entre el alumnado de la modalidad C y el de la D y profundizando en las relativas al nivel de autonomía, así como de sus familiares al intentar atenderlas.*

Los resultados de los cuestionarios han desvelado que el grado de afectación del alumnado protagonista de nuestra investigación es muy alto. Aunque cabe señalar la discrepancia que hay entre la percepción de los tutores/as y la de los familiares respecto

a ese nivel de afectación. Estos últimos creen que los déficits de sus hijos/as son algo menores, bien porque están acostumbrados a sus necesidades y no les otorgan la relevancia que tienen o porque prefieren no ver la gravedad de sus carencias por el daño emocional que les podría causar. Sea cual sea el motivo, el hecho es que esas necesidades existen y, objetivamente, afectan a múltiples áreas del desarrollo.

A través de la observación, se han recopilado datos para comprobar el grado de afectación en las cuatro áreas del desarrollo principales. A nivel psicomotor, se confirma que la afectación es alta, pudiendo distinguirse dos grupos: los dependientes de silla de rueda y los que poseen marcha sin limitaciones o no necesitan apoyos, pero sí tienen alguna limitación. A nivel comunicativo, el grado de afectación es muy alto porque en su mayoría no tienen intención comunicativa, sin lenguaje oral ni gestual, ni SAAC (Sistema Alternativo y Aumentativo de Comunicación), aunque hay otro pequeño grupo que ha desarrollado algunos gestos naturales que usan para comunicarse. En cuanto a autonomía, también existe un grado de afectación muy elevado. Un tercio son dependientes totales, seguidos por grave o moderados, quedando los independientes totales en última posición con tan sólo un 1,9%. Y, por último, si atendemos al nivel cognitivo, la mayoría del alumnado participante obtiene un grado severo o profundo.

De hecho, si hacemos la distinción entre el alumnado perteneciente a aula específica en centro ordinario y aquel del centro específico, los datos revelan que la semejanza reside en que el nivel cognitivo en ambos casos es severo. En cambio, en las otras tres áreas observadas existen discrepancias. Mientras que a nivel psicomotor el porcentaje mayor recae sobre el nivel 5 (requiere silla de ruedas) en el centro específico, en el ordinario es el nivel 1 (desplazamiento con apoyo mínimo). En la comunicación, el alumnado del centro específico en su mayoría no posee ninguna comunicación o sin lenguaje oral pero gestual y el del ordinario, en cambio, cuenta con un abanico amplio de variantes (pobre lenguaje oral, lenguaje oral no funcional, etc.). Y, en autonomía, el centro específico tiene escolarizado a un alumnado que es dependiente total mientras que en las aulas específicas de los centros ordinarios es moderado el nivel de su alumnado. Por consiguiente, aunque las limitaciones del alumnado perteneciente a las modalidades C y D son muy significativas, poseen un grado de afectación más elevado los del centro específico. Esta conclusión es confirmada por las respuestas dadas sobre el grado de afectación de los niños/as en los cuestionarios

A la hora de intervenir, los resultados de los cuestionarios y las entrevistas señalan que tanto los familiares como tutores/as están de acuerdo en priorizar dos de esas áreas: comunicación y autonomía. Ambos sectores se inclinan un poco más por la autonomía frente a la comunicación según los datos aportados en los cuestionarios, pero cuando los familiares se expresan en las entrevistas, la comunicación cobra mayor relevancia. Existe una gran impotencia por parte de los familiares al desconocer en muchas ocasiones qué quieren, piensan o sienten sus hijos/as.

Aún así, la autonomía se encuentra en el escalafón más alto. Ante este interés por mejorar la independencia de los niños/as, y así, su calidad de vida, hemos dedicado parte de nuestra investigación a analizar la realización de las tareas de la vida diaria por parte del alumnado comprobando la ayuda física y verbal que requieren para su ejecución. En esta ocasión, el instrumento utilizado ha sido la observación y, gracias a ella, se ha comprobado que, efectivamente, es un área que el alumnado tiene muy afectado, quedando de manifiesto que el alumnado de nuestra investigación requiere de ayuda tanto física como verbal para poder desarrollar tareas propias de la vida diaria (comer, cepillarse los dientes, ir al servicio, etc.). Por lo tanto, coinciden totalmente los resultados de los cuestionarios y entrevistas acerca de los déficits tan pronunciados que tiene el alumnado a nivel de autonomía (razón por la que priorizan esta área sobre las demás) con los resultados obtenidos de la observación al alumnado sobre tareas propias de la vida diaria relativas a la autonomía.

A la hora de diseñar la programación didáctica para este alumnado con características tan peculiares, se hace necesario seleccionar pequeños objetivos muy reales y totalmente ajustados a ellos, tal y como los tutores/as expresan en los cuestionarios y en las entrevistas mantenidas. A pesar de tener en cuenta estos principios, son muchos los tutores/as que tienen unas bajas expectativas, considerando que son muy pocos los objetivos que pueden alcanzar. Alguna tutora ha llegado a reconocer que su intervención se basa en que “ellos estén bien cuidados y entretenidos” (10:7¶28). En cambio, los familiares han demostrado en sus respuestas al cuestionario que rellenaron que sí las tienen más alta, quizás debido a factores emocionales que les impiden tener una concepción ajustada a la realidad o por apreciar cierto potencial en sus hijos/as que no ha sido percibido por los tutores/as. No podemos olvidarnos de que los padres/madres y demás familiares son los que mejor conocen a los niños/as, con lo cual, es imprescindible que esa programación sea producto de una puesta en común

entre tutor/a y familiares. Ambas partes pueden aportar ideas sobre qué trabajarles y cómo hacerlo, dejando a un lado posibles prejuicios que pueden influir negativamente.

En tercer lugar, *se ha examinado la relación familia-tutor/a existente en los centros/aulas específicas*. Y, sin duda, se puede afirmar que no es una relación tradicional de cualquier tutor/a de un aula ordinaria con los familiares de su alumnado, sino que son “como una familia” (5:17¶39), según coinciden en afirmar tutores/as y familiares en los cuestionarios y entrevistas. Los tutores/as y familiares dejan patente en las entrevistas que la relación que mantienen se basa en la empatía, cariño y agradecimiento mutuo. Esta relación estrecha que suele establecerse incluso antes de comenzar el curso en ocasiones, se hace extensible a otros miembros de la familia. Desde ese primer contacto, la comunicación se mantiene generalmente a diario, a través de una aplicación telefónica, dejando obsoleto el uso de la agenda.

Son muchos los temas tratados, pero cabe resaltar temas relacionados con la salud tan precaria que suele tener este alumnado y el tema conductual que es curioso como lo nombran en los cuestionarios con un porcentaje mucho más alto los familiares que los tutores/as (36% frente al 7%). Por lo tanto, sería interesante analizar las causas externas que provocan esos problemas conductuales que se dan más en los hogares y a veces no son generalizables a otros contextos. Cuando nos adentramos en las respuestas de las entrevistas concedidas por los familiares hay ciertos reproches por no recibir información curricular sobre lo que se está trabajando por parte de los tutores/as, simplemente información sobre el estado del alumno dentro del aula. Pero, es curioso como ellos reclaman algo que no hacen. Las entrevistas a los familiares han dejado al descubierto la falta absoluta de información proporcionada a los tutores/as sobre la intervención en los hogares, expresando únicamente cómo ha descansado el niño/a o cómo ha sido su conducta dentro de casa.

Y, tal y como se ha comprobado en el análisis de la observación sobre la autonomía del alumnado, son muchos aspectos cotidianos los que se pueden trabajar en el contexto del hogar además de en el escolar. Se puede trabajar la autonomía a la hora de comer, de beber, de cepillarse los dientes, lavarse las manos, etc. La retirada de posibles apoyos que este alumnado con diversidad funcional grave, permanente y múltiple suele necesitar, así como los pasos y estrategias para alcanzar la realización de

estas tareas de forma independiente, son informaciones valiosas que deben transmitirse de forma habitual y constante.

El cuarto objetivo específico sobre el que se ha trabajado es *constatar la coordinación (centrándonos en las tutorías presenciales) llevada a cabo entre tutor/a y familiares de alumnado escolarizado en dicha modalidad C y D*. La implicación tanto de profesionales como de la familia en el desarrollo del alumno/a hace que la coordinación se convierta en un aspecto esencial que lograr en la relación que se mantenga. Esa relación se va “labrando” gracias a los contactos que, de manera asidua, tienen ambas partes. La realización de tutorías presenciales ayuda a estrechar esa relación, a concretar la coordinación y, por lo tanto, resultan momentos idóneos para que la Acción Tutorial adquiera total significado.

Según los datos recopilados en los cuestionarios, esas tutorías presenciales son muy distintas a las que se realizan en los centros ordinarios tanto por frecuencia, tiempo de duración, los temas a tratar, etc. En primer lugar, en cualquier aula ordinaria las tutorías presenciales se llevan a cabo una vez al trimestre, es muy común que se den mensualmente, quincenalmente o, incluso, semanalmente en las aulas específicas tal y como revelan los cuestionarios. Y, en aquellas aulas específicas donde se realizan trimestrales, las propias familias en los cuestionarios demandan que tornen a mensuales. En las entrevistas, los datos obtenidos son parejos, a excepción de las entrevistas a las familias donde se apunta a una menor frecuencia en la realización de tutorías al no considerarlo necesario por el continuo contacto (telefónico o presencial a la dejada y/o recogida del alumno/a) que se suele tener.

Respecto al tiempo de duración, este aspecto tampoco es equiparable al de las aulas ordinarias. En un porcentaje muy alto alcanzado en los cuestionarios y entrevistas, las tutorías presenciales duran más de una hora ya que no se ciñen a temas como son la evolución del niño/a, sus temas médicos o conductuales, sino que surgen temas personales delicados donde el tutor/a debe apoyar emocionalmente a la familia o requieren un asesoramiento específico para intervenir en casa. Y, de nuevo, igual que se señaló en la frecuencia de las tutorías presenciales, en aquellas aulas específicas donde el tiempo de duración de las mismas es menor, solicitan que no baje de una hora duración.

Donde hay una gran disparidad de respuestas es a la hora de conocer quiénes participan de estos encuentros oficiales porque varían mucho de unos centros a otros. En línea general, según los cuestionarios, por parte de los familiares acuden por mayoría las madres, a pesar de que en la actualidad los padres tienen un papel más activo en la educación de sus hijos/as y están más presente en todo aquello que concierne con el centro educativo donde está escolarizado el niño/a. Y, por parte de los profesionales, además del tutor/a, a veces está presente el maestro/a de Audición y Lenguaje y/o la PTIS (Profesional Técnico de Integración Social). A no ser que se les requiera, no suelen estar presentes ni la orientadora, ni el médico, ni las fisioterapeutas... a pesar de estar implicados en la intervención con el alumno/a. En las entrevistas realizadas a familiares, muchos de ellos señalan que son ambos progenitores los que participan de estos encuentros a pesar de que los tutores/as en ambos instrumentos, cuestionarios y entrevistas, hacen hincapié en que las madres son las grandes protagonistas.

En estas tutorías planificadas de antemano por el 96% de los tutores/as y bien organizadas para favorecer la óptima consecución de las mismas, los tutores/as en un 92% toman nota de lo que acontece en ellas, de las sugerencias y propuestas que se realizan, pero los familiares no suelen tener la misma actitud (sólo el 50% hacen anotaciones), según los resultados de los cuestionarios y las entrevistas de tutores/as y familiares. Por este motivo, muchos de los tutores/as (69%) concluyen con la elaboración de un acta donde aparecen los acuerdos tomados y así garantizar la continuidad de lo tratado, tal y como exponen algunos de ellos/as en las entrevistas que concedieron. Estos acuerdos son la base de la coordinación e influye mucho en el éxito de una buena Acción Tutorial.

En definitiva, se puede afirmar que las tutorías presenciales son productivas porque tanto el 85% de los tutores/as creen haber ayudado y orientado a los familiares como el 84% de los familiares, por su parte, creen que se han cumplido las expectativas que traían al comenzarla. Esta percepción ha cambiado ligeramente desde el estado de alarma decretado en marzo de 2020. Es entonces, cuando las tutorías presenciales cambian a una modalidad virtual con las dificultades que ello conlleva (familias sin conexión a Internet, interrupciones en las conexiones, etc.). Quizás la falta de cercanía es una de las razones de peso que, unida a otras desventajas encontradas, han hecho que tanto tutores/as como familiares se decantaran por las tutorías presenciales en vez de las virtuales. Es prácticamente unánime la opción escogida por todas las partes implicadas

ya que reconocen que “en nuestro caso es esencial la presencial” (5:35¶80), a pesar de reconocer en las entrevistas que la modalidad virtual puede resultar más cómoda y flexible en cuanto a desplazamiento y horario se refiere.

Sin embargo, las tutorías presenciales sólo son una parte que ayudan a establecer una buena coordinación entre los implicados en la intervención del alumno/a. Existen otros factores que influyen en que concurra una adecuada coordinación.

A priori, la respuesta unánime de tutores/as y familiares sobre si existe o no coordinación entre ellos es afirmativa cuando rellenan los cuestionarios. De hecho, el 73% de los tutores/as y el 68% de los familiares admiten que hay coordinación. Pero, al indagar a través de las entrevistas sobre ciertos aspectos que están integrados en una buena coordinación, quedan latente algunas carencias que desvelan una coordinación no tan adecuada como creen tener. Son multitud de aspectos que influyen negativamente en que se trabaje a la par tales como la falta de tiempo de los progenitores, la poca paciencia de quienes están a su cargo, el estado emocional de los padres, la sobreprotección hacia el niño/a, etc. Quizás una de las más relevantes es que los familiares a veces no conocen cuáles son los objetivos marcados para su hijo/a; es decir, qué se le está trabajando dentro del aula. Y, en el caso de saberlo, en numerosas ocasiones también desconocen cómo proceder. Tan importante es saber qué se le trabaja como cómo se lleva a cabo (indicaciones verbales, recursos utilizados, pautas a seguir, etc.). Sin proporcionar ambas informaciones, es imposible que exista coordinación.

Entonces, aunque en un principio los motivos dados por los tutores/as y familiares en las entrevistas se atribuyen a los familiares, la que se ha señalado como la principal causa está directamente relacionada con la forma de proceder de los tutores/as. Una vez que se aborde ese hándicap, haciendo hincapié en la importancia de informar a la familia sobre la programación y el proceso para llevarla a cabo, se debe prestar atención a la manera de transmitir dicha información.

Los resultados obtenidos en los cuestionarios y entrevistas muestran que la tendencia es usar la palabra para exponer los objetivos y manera de proceder; sin embargo, a los familiares, con un 70%, les gustaría que se transmitieran a través de medios audiovisuales ya que resultan más esclarecedores. Esta práctica no está actualmente generalizada en todas las aulas específicas, pero sí son cada vez más los tutores/as que aplican dicho método (fotografías y vídeos) para dar las explicaciones

oportunas. El problema es que no existe reciprocidad tal y como comentan los tutores/as en las entrevistas. Siempre parte la iniciativa de los tutores/as ayudando así a los familiares a conocer qué se está trabajando, de qué manera, ajustando las posibles expectativas que tienen con sus hijos/as, etc. Y, en cambio, los familiares no recogen a través de material audiovisual lo trabajado en sus hogares para proporcionárselo a los docentes. Podría ser un material valioso que favorecería en gran medida la coordinación que debe existir entre ambos contextos si no se hiciera sólo unidireccionalmente. Tal y como expone una tutora: “para ver dónde el alumno come, dónde se sienta, cómo está todo estructurados... porque nosotros estamos en el aula y en la casa es todo muy distinto” (8:44 ¶119).

Sin embargo, si esta praxia es implantada en los centros educativos, se debe tener en cuenta dos premisas: las fotos y vídeos que se envíen no deben responder sólo a momentos de ocio y diversión sino también aspectos curriculares de su programación didáctica y, por otra parte, no tiene sentido recopilar ese material audiovisual si no hay un análisis posterior conjunto de tutor/a y familiares sobre las distintas secuencias. Sería en este momento donde radicaría el aprendizaje de cómo intervenir con el niño/a por ambas partes.

Es destacable cómo muchos tutores/as en los cuestionarios y entrevistas reclaman una mayor implicación por parte de los familiares a la hora de intervenir en sus hogares de una manera similar que la del centro educativo. Tras los resultados expuestos en el párrafo anterior, llega a ser comprensible que haya esa falta de implicación acusada por el desconocimiento sobre qué y cómo actuar.

Lo que ambos sectores, profesionales de la educación y familiares, tienen claro y ha quedado reflejado en los instrumentos utilizados en este estudio, es que el tema de la coordinación es muy complicado porque intervienen muchos factores. Lo positivo es que existe una buena intención por ambas partes para lograrla ya que reconocen que es fundamental a la hora de tratar con alumnado con diversidad funcional grave, múltiple y permanente como son los sujetos protagonistas de esta investigación.

En penúltimo lugar, a lo largo de la investigación se ha procurado *señalar propuestas de mejora por parte del profesorado, así como de las familias en cuanto a la Acción Tutorial desarrollada actualmente en los centros/aulas específicas*. Nuestra

investigación ha concluido con una serie de propuestas que podrían mejorar la calidad de la Acción Tutorial en las aulas específicas en los centros ordinarios y los específicos.

Algunas de estas propuestas recogidas en cuestionarios y entrevistas están enfocadas a incrementar la formación para tutores/as u otros profesionales relacionados con la Educación, así como a los familiares del alumnado que atienden. Los tutores/as afirman que sería interesante “la impartición de un curso durante los tres primeros meses de asignarte un aula específica ya sea en un centro ordinario como en uno específico” (10: 11 ¶ 40). Con tal iniciativa, el tutor/a que por primera vez se enfrente a un aula de tales características, puede adquirir conocimientos, destrezas y herramientas útiles para la tutorización. Sin embargo, de manera general demandan más oferta formativa práctica, profunda y ajustada a la realidad de las Aulas Específicas, impartida por profesionales especializados en Acción Tutorial en estos contextos tan concretos. Y, además, creen necesario hacer extensible esa formación sobre Acción Tutorial hacia la adquisición de habilidades sociales como saber escuchar o la empatía para entender mejor la situación que viven los familiares y apoyarles y ayudarles desde un plano profesional pero también, personal. Los familiares, por su parte, apuestan por la creación de una *red online de asesoramiento* para tutores/as y familiares donde se pudieran dar respuesta a todas las inquietudes y dudas sobre la posible intervención. Y, por último, la creación de *Escuelas de Familias*, no sólo de padres ya que “debe abordar a la familia en global” (10:1 ¶ 18) y no poner el foco sólo en el niño/a, que fuera presencial y complementara a la red establecida de manera virtual. En estos encuentros se compartirían experiencias, sentimientos e intereses para obtener apoyo y entendimiento mutuo. Lo ideal sería una combinación de una buena formación de los tutores/as quienes no se encuentran del todo capacitados para orientar a las familias junto a una aptitud receptiva y demandante de los familiares del alumno/a. Pero, incluso antes de esta orientación por parte del tutor/a, desde el momento en el que se descubre la situación de diversidad funcional del niño/a, debe haber “un acompañamiento profesional que te pueda guiar” (10:1 ¶ 18).

Otra de las propuestas se ciñe a la intervención directa con el niño/a con diversidad funcional. Según expresan en las entrevistas, a los tutores/as les gustaría que los familiares se implicaran más en mejorar capacidades de sus hijos/as y partiera de ellos la iniciativa para trabajar conjuntamente contenidos, sobre todo relacionados con la autonomía que es el área a priorizar según los resultados obtenidos gracias a la

observación mantenida en la investigación. Esta propuesta que, a priori, pudiera considerarse factible, se complica cuando llegamos a comprender los motivos de esa falta de dedicación o implicación. Algunos de estos motivos hacen referencia a la escasez de tiempo o el cansancio físico y psicológico de los padres, su situación laboral o personal, las bajas expectativas con su hijo/a, pero otros están relacionados con la desinformación de qué hay que trabajarles directamente y cómo habría que hacerlo por parte de los tutores/as. Esas pautas u orientaciones llevadas a cabo de forma sistemática, transmitida a través de medios audiovisuales (fotos y vídeos grabados) y con un seguimiento de las mismas es uno de los déficits que los familiares han detectado y, por lo tanto, un aspecto que se podría mejorar. Sin embargo, no debemos olvidarnos que este uso de apoyo visual para las explicaciones oportunas y la asimilación de contenido debe ser bidireccional y no partir únicamente de los profesionales, sino también de los familiares. De esta forma, queda constancia de lo que cada uno hace en su contexto y es una fuente enriquecedora de experiencias y estrategias usadas en su intervención a compartir por ambas partes.

Si se llevara a cabo esta práctica de manera oficial y constante, habría una gran coordinación que es otro de los grandes hándicaps detectados a lo largo del presente estudio. Ambos sectores, tutores/as y familiares en los cuestionarios, creen que hay ciertas acciones que se pueden llevar a cabo para favorecer la coordinación. Algunas de ellas son: uso continuado de aplicaciones, plataformas u otros medios que fomenten la fluidez de la comunicación, consensuar entre profesionales y familiares los objetivos a alcanzar con el niño/a y la manera de llevarlo a cabo, plasmar por escrito o poder visionar con material audiovisual los objetivos marcados y la manera de proceder para que los familiares lo tengan presente, etc.

Una de las propuestas que resulta particularmente interesante por su carácter innovador. Se trata de aprovechar encuentros entre profesionales y familiares para analizar vídeos y algunas fotografías sobre cómo el alumno/a trabaja. A partir de ese análisis conjunto, se hace más partícipe a la familia, se les hace más conscientes de lo que su hijo/a es capaz de hacer y más comprensible la manera de llevarlo a cabo. El testimonio de una madre así lo plasma: “pensamos algo que creemos que no puede hacer y, luego, resulta que en el aula lo hace” (6:42 ¶ 109). Quedan pocas dudas sobre la manera de proceder para así optar a una buena coordinación. En las entrevistas a los tutores/as se apuesta igualmente por la posibilidad de acercar las tutorías al entorno más

cercano del niño/a, su hogar. Los familiares, por su parte, también creen que su presencia en las aulas podría favorecer la coordinación. Ante la imposibilidad de llevarlo a cabo, la grabación de imágenes se convierte en el medio más factible para reproducir con exactitud en otros contextos las intervenciones más adecuadas para el niño/a.

Hay familias que afirman en las entrevistas no tener que mejorar ningún aspecto relacionado con la coordinación gracias a existir una comunicación muy fluida y constante entre ellos y el tutor/a de su hijo/a. De esta manera, han alcanzado el éxito en la coordinación.

Los momentos más idóneos para realizar todas estas acciones y que la Acción Tutorial tenga el éxito deseado son las tutorías presenciales. Respecto a ellas, también hay sugerencias para mejorar su efectividad. La mayoría de ellas parten de los familiares quienes desean que se hagan con una mayor asiduidad, se alarguen lo máximo posible y que sean siempre presenciales en vez de virtuales como llegaron a ser durante los años en los que ha estado presente el Covid-19. Los tutores/as, por su parte, desean que participen más en las tutorías otros profesionales que intervienen con el niño/a y más familiares del mismo. Estos aspectos mejorables son recogidos en los cuestionarios y ratificados en las entrevistas posteriores.

Y, por último, se ha trabajado en conseguir *diseñar una guía orientativa para la elaboración de un Plan de Acción Tutorial específico para aulas específicas de Educación Especial, bien sea en centros ordinarios o específicos*. En la Guía realizada se han dado recomendaciones que se deben tener en cuenta a la hora de llevar a cabo la tutorización en estos contextos. Esa información parte de los resultados obtenidos en la presente Tesis, con lo cual, es el producto final que refleja las conclusiones alcanzadas. En las entrevistas a los familiares se ha hecho hincapié en que “son niños/as especiales con necesidades especiales que necesitan trato especial” (6:13 ¶ 40-41), lo cual justifica que se haya realizado una guía específica que no respondiera a lo genérico. Pero, incluso, los tutores/as también han manifestado en las entrevistas necesitar “una guía para yo seguir en las tutorías” (8:11 ¶ 44) por haber recibido formación general sobre el tema de tutorización durante su formación académica, pero no específica y concreta para estos contextos.

Las pautas y recomendaciones dadas en la Guía han sido establecidas para los tutores/as, pero, también, son útiles para los familiares de ese alumnado que posee discapacidad grave y múltiple y está escolarizado en estas aulas. Si se tienen en cuenta los aspectos señalados en ella, se puede obtener una Acción Tutorial más efectiva y eficaz, con múltiples beneficios tanto para los que la ejecutan como para los receptores de la misma. Esta Guía, denominada “Guía Orientativa de Acción Tutorial en Aulas Específicas (A.T.A.E.)”, se adjunta al trabajo de investigación en el anexo 15 aunque, a modo de síntesis, se detallan los aspectos más relevantes de la misma en el siguiente apartado.

III.4. PROPUESTA DE LA GUÍA ORIENTATIVA PARA PLAN DE ACCIÓN TUTORIAL EN AULAS Y CENTROS ESPECÍFICOS DE EDUCACIÓN ESPECIAL.

Siguiendo la obligada necesidad de crear vías de colaboración entre profesionales y enseñanza cooperativa por la que abogaban y, por lo tanto, investigaban autores tan destacados como Illán (1989), López Melero (2018), Parrilla (1996) o Arnaiz (1996), se crea esta guía orientativa.

Se trata, pues, de colaboración y cooperación con otros profesionales que requieren las pautas necesarias para llevar a cabo una Acción Tutorial ajustada al alumnado con diversidad funcional en grado máximo que van a atender. Ser tutor/a de un aula específica en centro ordinario o específico de Educación Especial es un gran reto para el que no siempre se está preparado, puesto que exige una serie de habilidades, destrezas y competencias, que no suelen ser adquiridas en la formación previa a la etapa profesional. La preparación recibida suele ser más general, sin tener en cuenta los posibles contextos donde se podría desarrollar la labor docente ni la gravedad del alumnado con el que se podría trabajar.

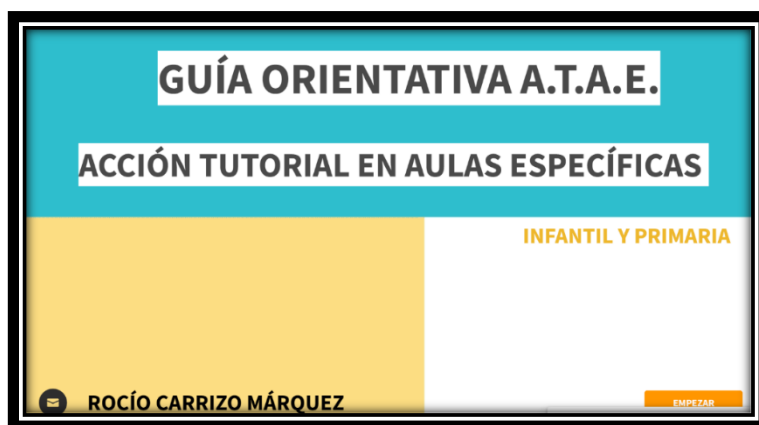
Por otra parte, escasean las guías ofertadas sobre Planes de Acción Tutorial, elaborándose la mayoría de manera general para las etapas de Primaria y Secundaria. Esas guías de carácter general no responden a las necesidades del alumnado escolarizado en las aulas y centros específicos de Educación Especial, ni de los familiares de los mismos. Por lo tanto, se puede caer en el error de imitar la labor de

otros compañeros/as de profesión por inercia, sin cuestionarse nada. Para evitarlo, se ha elaborado un documento que permite al individuo ser crítico y reflexivo ante la labor de tutorizar un aula específica. Dicha guía, denominada “Guía Orientativa de Acción Tutorial en Aulas Específicas (A.T.A.E.)” (anexo 15) que se preocupa por dar la respuesta más ajustada al alumnado de estos contextos específicos porque, tal y como comenta Verdugo (2002), de las respuestas a las necesidades va a depender en gran medida la calidad de vida de la persona con discapacidad y su familia.

Teniendo en cuenta esa premisa y bajo el principio de individualización que tan esencial es en el campo de la Atención a la Diversidad, nace esta guía que pretende servir de soporte para aquel colectivo vinculado con aulas específicas de Educación Especial en las modalidades de escolarización C y D. Una guía basada en las demandas y necesidades detectadas, así como conclusiones extraídas a en nuestra investigación.

Los datos de la ficha técnica de dicha guía se recogen en el siguiente cuadro:

• Nombre: Guía A.T.A.E. (Acción Tutorial en Aulas Específicas).
• Formato: Interactivo a través de la aplicación Genially.
• URL: https://view.genial.ly/62e173625f460a00112732d3/guide-brand-book-genial
• Finalidad: reflexionar críticamente sobre la praxis educativa gracias a las orientaciones sobre aspectos a tener en cuenta en la Acción Tutorial de las modalidades de escolarización C y D (Aulas Específicas de Educación Especial en Centros Ordinarios y las de Centro Específico).
• Destinatarios: profesionales relacionados con la Atención a la Diversidad, así como familiares con hijos/as escolarizados en estas Aulas Específicas.
• Contenidos: presentación, objetivos, ¿qué estoy haciendo?, ¿qué necesita mi alumnado y sus familiares?, ¿cómo debe ser la actitud mantenida?, ¿qué se puede mejorar?, ¿de qué manera?, ¿para qué?, conclusiones y bibliografía.
• Metodología: reflexiva, crítica, interactiva y audiovisual, con enlaces a audios, vídeos e imágenes.
• Actividades: cuestionarios, D.A.F.O. y batería de preguntas reflexivas.
• Evaluación: autoevaluación y evaluación externa a través del pensamiento crítica y posible comparativa sobre lo que se está haciendo y lo que debería de hacerse.



Acceso a la Guía a través de
QR

Esta guía comienza con una primera parte que podría denominarse “de aproximación” en la cual se hace hincapié en que la guía que se va a desarrollar es un documento único, concreto y específico que pretende resaltar de la importancia de llevar a cabo una Acción Tutorial ajustada al alumnado con necesidades educativas especiales escolarizados en las modalidades C y D y los familiares de los mismos.

A continuación, se pone el foco en la labor de los tutores/as intentando concienciarlos sobre la importancia de tener una actitud reflexiva y crítica, cuestionándose cada acción que se realice y siempre teniendo muy claro el objetivo último que se pretende alcanzar.

Además, creemos necesario tener una determinada actitud con el alumnado y con los familiares. Por lo tanto, se lanzan una serie de interrogantes al tutor/a sobre la actitud que mantiene con ambos sectores, alumnado y familiares, para así continuar con el proceso reflexivo-crítico.

Tras la parte de análisis sobre la práctica actual presente en cada capítulo de la guía, se finaliza cada apartado con dos pestañas denominadas “más información” y “resumen”. En la primera de ellas se aporta información sobre cómo sería la forma más idónea de actuar y, la segunda, un resumen de puntos claves a tener en cuenta.

Por ejemplo, en cuanto al alumnado, se plasma lo esencial de tener una percepción positiva de los mismos, siempre anteponiendo sus capacidades y potencialidades antes que sus limitaciones. Con esta actitud, el nivel de exigencia estará más ajustado al alumno/a y se descartará una intervención únicamente sanitaria y asistencial por parte del tutor/a.

Por su parte, los familiares suelen estar viviendo una situación compleja y delicada, llena de temores e incertidumbres sin saber, en muchos casos, cómo poder afrontar y vivir su día a día y cuál será el futuro de su hijo/a. Ante esto, la guía propone que los docentes tengan una actitud de comprensión y empatía, dando confianza y cariño a los progenitores del niño/a porque antes que docentes, deben ser humanos.

Dicha guía no está únicamente enfocada en los tutores/as y su labor de tutorización, sino que tiene también de destinatarios a los familiares quienes juegan un papel relevante en dicho proceso. Las familias también deben cuestionarse su rol dentro del proceso de enseñanza y aprendizaje de sus hijos/as. Y ambas partes, tutores/as y familiares, deben ser conscientes de que hay aspectos susceptibles de mejora. Por consiguiente, se dedica otro capítulo a la búsqueda de esos aspectos mejorables en la Acción Tutorial por parte de las personas implicadas en ella.

Una vez detectadas esas necesidades, cabe darles respuesta. En el capítulo: “¿de qué manera?” es donde la guía cobra un sentido real, aportando propuestas ajustadas a las necesidades. Una necesidad detectada que ha sido recurrente a lo largo de nuestra investigación es el hecho de que los familiares tienen un gran desconocimiento y desinformación sobre cómo pueden actuar ante las necesidades de sus hijos/as. Con lo cual, no siempre se le puede pedir colaboración e implicación sin haber proporcionado previamente unas orientaciones, pautas e información. Educar y enseñar es un trabajo conjunto donde ambas partes, docentes y familiares, son imprescindibles. Un momento idóneo para cubrir esas carencias de los familiares es en las reuniones presenciales. Esta guía hace una apuesta firme por el uso de los materiales audiovisuales (fotos y vídeos), que sean grabados de antemano en las aulas y en los hogares para su posterior análisis conjunto entre los profesionales y los familiares. Este método tan real, práctico y útil puede garantizar la asimilación de qué contenidos trabajar y, sobre todo, cómo poder realizarlos. A raíz de la puesta en común de este material visual, se pueden llegar a acuerdos sobre la intervención más apropiada para el alumno/a. Una intervención que debe estar en continua revisión, propiciando reuniones asiduas y regulares para una correcta evaluación donde aparezcan propuestas de mejora.

Antes de pasar al último capítulo que aborda las conclusiones, podemos encontrar un capítulo a modo de memoria que recoge los aspectos más relevantes que condicionarán la intervención y guiarán al docente en la tutorización.

Esta guía es para y por el alumnado con diversidad funcional grave, múltiple y permanente, ya que creemos que merece una atención de calidad que mejoren sus condiciones de vida y de los que los rodean.

A modo de resumen, los efectos que puede provocar la praxia de recomendaciones de esta Guía en tutores/as, alumnado y familiares creemos que pueden ser:

- *Tutores/as*: reflexionen críticamente en su camino de tutorización que les provoque cambios que les haga ser mejores profesionales, teniendo como objetivo principal el ayudar a su alumnado y los familiares de éstos.
- *Alumnado*: se les intervenga según la exigencia justa, teniendo en cuenta sus potencialidades antes que sus limitaciones y con una actitud positiva antes su desarrollo.
- *Familiares*: reciban mayor orientación y se sientan escuchados y comprendidos con empatía ante la situación compleja y delicada que viven.

Con este recurso resultante de nuestra investigación, la Guía A.T.A.E., que esperemos tenga una proyección de futuro en los contextos más específicos y minoritarios para los que se ha elaborado y deseando que mejore la calidad de la Acción Tutorial desarrollada en los mismos, llegamos a la discusión de los resultados y las conclusiones finales de nuestra Tesis Doctoral.

III. 5. DISCUSIÓN DE LOS RESULTADOS

El contexto donde se desenvuelve nuestra investigación es, dentro de la Atención a la Diversidad, uno muy específico que implica tanto a aulas específicas de Educación Especial de centros específicos como a las de los ordinarios. La investigación pone de manifiesto los escasos estudios sobre estas aulas y todo lo que concierne a ellas, coincidiendo con estudios aportados por Arnáiz y Caballero (2020) o Artiles et al. (2018).

Uno de los últimos trabajos que está muy centrado en las aulas específicas, pero sólo dentro de los centros ordinarios, es el expuesto por Arnáiz y Caballero (2020). En él se exponen beneficios y limitaciones del funcionamiento de estas aulas, siendo algunos de sus mayores logros la satisfacción del profesorado que interviene en ellas, la socialización del alumnado y el avance académico. Esa satisfacción de los docentes ha quedado reflejada en nuestro estudio al tratar la relación que mantenían con los familiares. Han sido muchos los halagos, muestras de cariño y agradecimientos que se han propinado ambas partes. Respecto a las limitaciones, se nombran las dificultades a la hora de asistir a sus aulas de referencia o el exceso de carga laboral y presión que sienten los docentes que las tutorizan. Ese exceso de carga laboral o presión, a pesar de ser muy lógico, no ha sido un dato que hayan aportado los tutores/as participantes en nuestra investigación.

Anterior a este estudio, y enfocado en la misma línea, existe la investigación de Martínez et al. (2019). En ella, se profundiza sobre las aulas específicas de Educación Especial en centros ordinarios, demostrando que pueden funcionar igual que las de los centros específicos. Por lo tanto, son reacios a que el alumnado sea apartado de un contexto ordinario, común y normalizado para ser escolarizado dentro de un centro específico de Educación Especial. A diferencia de la investigación aportada por Arnáiz y Caballero (2020), esta última no sólo se ciñe a exponer ventajas y limitaciones, sino que apoya la modalidad C frente a la modalidad D.

A colación con este tema, los resultados obtenidos en nuestra investigación dejaban sentimientos encontrados por parte de familiares cuyo hijo/a estaba escolarizado en un centro específico de Educación Especial. Por un lado, el deseo de que su hijo/a pudiera formar parte de un centro ordinario dando un sentido de normalización a su situación escolar, pero, por otro lado, el priorizar que pudiera contar con la riqueza de recursos materiales y personales que posee la modalidad menos inclusiva donde se encuentra. Esa completa dotación, necesaria para atender las necesidades del alumnado gravemente afectado, sería complicada que estuviera ubicada en cada uno de los centros ordinarios que existen.

Otro estudio sobre las aulas específicas, pero ya no sólo a nivel nacional, sino internacional también, es el realizado por Artiles et al. (2018). En él, se hace un recorrido por las aulas específicas que existen en países como Chipre, Grecia, Islandia,

Portugal y España dando pequeñas pinceladas sobre su denominación, su fecha de creación o el alumnado escolarizado en ellas. Y, dentro de España, por algunas de sus comunidades autonómicas, entre las que se encuentra Andalucía.

Nuestro estudio se ha reducido al ámbito provincial, basándose en las aulas específicas existentes en Huelva y provincia. Aunque geográficamente estaba más limitado, gracias al nivel alto de profundización a lo largo de nuestra investigación, se ha obtenido un número elevado de datos, mayor del aportado por la investigación realizada en los lugares nombrados anteriormente. A lo largo de nuestra Tesis se ha indagado sobre la formación de su profesorado, el de las familias, las necesidades del alumnado, la relación entre docentes y familiares, el desarrollo de las tutorías presenciales, la coordinación existente entre las partes implicadas, etc. Los datos extraídos sobre todos estos aspectos pueden contribuir a una mejora en el funcionamiento de estas aulas, mientras que los aportados por Artiles et al. (2018) no tienen una repercusión en la praxis.

Las investigaciones de López-Torrijo (2014) han contribuido enormemente a la Atención a la Diversidad. En concreto, a la rama del alumnado más necesitado y a los contextos más específicos. No se ha limitado únicamente a obtener una mejora conceptual de este alumnado, como veremos posteriormente, sino también aportaciones a nivel procesual. Lo más relevante es su propuesta para intentar hacer factible la permanencia del alumnado con necesidades educativas especiales en los centros ordinarios. Propuso mejorar la calidad de los servicios en las escuelas ordinarias. De este modo, la finalidad última sería la superación de la derivación del alumnado con necesidades educativas especiales a la escolarización del modelo específico.

Este planteamiento lo retoma la LOMLOE (2020) aunque hay autores como Echeita (2021) que, tras un exhaustivo análisis crítico de dicha ley, no aceptan la manera de querer organizarlo. Sea cual sea la manera de que el alumnado con necesidades esté presente en las escuelas ordinarias, son muchos los que luchan por hacerlo factible ya que estudios como el de Pegalajar y Colmenero (2017) han recalcado los beneficios que supondría para todo el alumnado y comunidad educativa en general. Estos beneficios van encaminados al desarrollo social y emocional tan esenciales para *saber convivir* tal y como expuso Arnáiz y Martínez (2018).

Entre las áreas del desarrollo de cualquier individuo, se encuentra la socialización que está íntimamente unida al desarrollo emocional. A pesar de ser una parte esencial en el crecimiento de una persona y que debe ser fomentada tal y como defienden autores antes mencionados, el alumnado protagonista de nuestro estudio debe priorizar otras según los resultados que nosotros hemos obtenido. La autonomía y la comunicación, esta última en segundo lugar y más señalada por tutores/as que por familiares, se convierten en objetivos primordiales a la hora de programar la intervención, según han expresado ambas partes. Por consiguiente, si la razón que se intenta dar para justificar que el alumnado con diversidad funcional severa se escolarice en los centros ordinarios está sustentada en la importancia de trabajarle la socialización, nuestro estudio desvela que esa no es el área que debe colocarse en el primer escalafón. En consonancia con nuestros resultados, quizás, tendría más sentido este cambio de modalidad de D a C, si el hecho de ir a centros ordinarios tuviera mayores ventajas a nivel de autonomía y comunicación, no tanto a nivel de socialización.

A pesar de todas estas investigaciones donde se muestran posturas a favor y en contra de las modalidades de escolarización del alumnado con necesidades, el actual Sistema Educativo (LOMLOE, 2020) sigue contemplando la posibilidad de que este alumnado esté en las modalidades C y D, a pesar de considerarse menos inclusivas. Aunque nuestra investigación ha preferido no ahondar en el tema ni postularse en esta dicotomía, sí se han tratado aspectos que conciernen a las cuatro modalidades dando pie a comparaciones que pueden ayudar a posicionarse. De igual modo, como hemos comentado en el párrafo anterior, sí se han volcado resultados que pueden contradecir el argumento que hasta ahora habían dado destacados autores vinculados a la Atención a la Diversidad.

Respecto a investigaciones realizadas sobre aulas específicas en centros específicos de Educación Especial, el número es aún más reducido. Pegalajar (2011) llevó a cabo una en Jaén y su provincia que englobó a los tres Centros Específicos (dos concertados y uno público) que en ese momento existían. El estudio reflejó las estrategias didácticas en el proceso de enseñanza-aprendizaje con el alumnado con diversidad funcional grave escolarizado en esos tres centros. Este estudio no abarcó la Acción Tutorial, la intervención con la familia o el tema de la coordinación que sí están presentes en nuestro estudio. Más bien, se centró en actividades y recursos que los tutores/as utilizaban con su alumnado durante el proceso de enseñanza-aprendizaje.

Esas actividades y recursos podrían cobrar un mayor sentido si pudieran estar en consonancia con estudios previos que hubieran volcado resultados sobre qué trabajar y cómo trabajar en las aulas específicas. Consideramos que nuestro estudio está planteado en este sentido. El hecho de que nuestra investigación haya obtenido información sobre la importancia de trabajar la autonomía y, haber profundizado en esta área, registrando el nivel de ejecución de tareas básicas desarrolladas diariamente, puede ayudar a proporcionar nuevos estudios sobre actividades más propicias y recursos más apropiados para favorecerla, tal y como está enfocada la investigación de Pegalajar (2011).

Por lo tanto, a pesar de ser cuantiosas las investigaciones vinculando aulas específicas de centros ordinarios o específicos con el tema de la inclusión, ninguno de los estudios ha abordado el tema de la Acción Tutorial en estos contextos. Las investigaciones llevadas a cabo sobre Acción Tutorial se han basado en las aulas ordinarias de la etapa de Infantil y Primaria. Una de ellas es la de Urosa y Lázaro (2017) quienes trataron las actividades que implican y las dificultades percibidas por el profesorado en el desarrollo de la Acción Tutorial. Aunque tienen carácter general y no se pueden ajustar al contexto y características del alumnado de nuestra investigación, sí se ha encontrado una demanda común. Tanto en este estudio llevado a cabo por Urosa y Lázaro (2017) como en el nuestro, se señala la falta de formación especializada para la detección e intervención de los problemas psicológicos, sociales y familiares. Los tutores/as tienen la necesidad de conocer cómo abordar ciertas situaciones que se les plantea en las tutorías presenciales y que no tienen una relación directa con el aspecto académico del alumno/a. En este sentido, creemos que nuestra investigación aporta datos novedosos que pueden abrir nuevas vías investigativas.

Sin embargo, a pesar de que dos pilares fundamentales de nuestra investigación son el contexto donde se desenvuelve la labor del profesorado de Pedagogía Terapéutica y la Acción Tutorial que se ejerce en ella, los grandes protagonistas son los alumnos/as con diversidad funcional grave, permanente y múltiple que ocupan las aulas específicas de la modalidad C y las de la D. El autor por excelencia que ha investigado sobre este alumnado es López-Torrijo (2009), quien consiguió una mejora conceptual en la denominación de este alumnado. Destacó la importancia de obtener una concepción más humana del niño/a con necesidades educativas especiales y, con esta nueva percepción, provocar actitudes que permitan alcanzar una educación de equidad y calidad. Este

cambio de mentalidad encaminado a un reconocimiento más positivo hacia la diversidad, ayudaría a alcanzar una escuela *realmente* inclusiva, según defendía dicho autor.

Pero, los resultados de nuestra investigación también han dejado patente que no sólo es necesario esa concepción más humana, sino que las expectativas hacia este alumnado deben estar ajustadas. A pesar de las múltiples limitaciones permanentes y a todos los niveles que suele poseer el alumnado con diversidad funcional grave, se debe evitar atenderlo e intervenir con él con prejuicios negativos, sin confiar en un posible potencial que, a priori, pareciera no poseer o no ser capaz de desarrollar.

En definitiva, la percepción y expectativas que se tengan sobre este alumnado con necesidades, va a determinar la manera de interactuar con ellos, la forma de intervenir y la cantidad de apoyos que le proporcionemos. Tal y como defendía López-Torrijo (2014) y apoyándonos en nuestros resultados, la percepción y expectativas están interrelacionadas con la inclusión. Cuanto mejor sea la percepción del individuo con necesidades educativas especiales y más altas las expectativas puestas en él, más posibilidades de alcanzar una plena inclusión.

Núñez (2019) analizó si la escolarización del alumnado con discapacidad en tres décadas (de 1985 a 2015) había respondido a patrones inclusivos. De dicha investigación extrajo seis conclusiones (p.85-90):

- 1- El acceso a la escolarización ordinaria del alumnado con necesidades educativas especiales asociadas a discapacidad no sigue una línea de progreso continuo.
- 2- En la actualidad la inclusión del alumnado con discapacidad en los centros ordinarios se ha estancado.
- 3- La escolarización en los centros de educación especial de las personas con discapacidad no es excepcional como se propone desde la legislación.
- 4- La distribución del alumnado con discapacidad escolarizado en centros ordinarios no es equilibrada entre centros públicos y privados.
- 5- La Educación Secundaria es una fuerte barrera para el alumnado con discapacidad, incluso en sus etapas obligatorias.

- 6- Es preciso visibilizar que la educación ordinaria y especial siguen funcionando como redes paralelas e inamovibles en un marco legal que dice apostar por la inclusión.

Gracias a este estudio, se demuestra que existen todavía muchos aspectos que subsanar para conseguir inclusión en nuestro sistema educativo. Y, a partir de aquí, han aflorado multitud de investigaciones que refuerzan la idea de inclusión como objetivo global prioritario en los centros educativos (Arnáiz, 2019; Echeita, 2019; Ainscow, 2020; Ydo, 2020). Uno de los más recientes, liderado por Arce et al. (2021), ya no sólo identifica inclusión con valor social, sino que considera que es un proceso que permite actuar ante la presencia de barreras.

En ocasiones, esas barreras suelen aparecer por la falta de organización y práctica educativa en las aulas específicas. Simplemente con tener presencia del alumnado que las componen dentro de las aulas ordinarias, no se está alcanzando una plena y real inclusión. El no considerar las intervenciones puntuales dentro de las aulas ordinarias como prácticas inclusivas es uno de los aspectos que reivindican autores como Martínez, Porto y Garrido (2019) o Davis y Florian (2004). Esta “inclusión” en las aulas ordinarias no ha sido posible tras el confinamiento producido durante el tercer y último trimestre del curso académico 2019-20, con lo cual, si antes había pequeños acercamientos al concepto de inclusión, las limitaciones implantadas en la etapa post-covid (a partir del curso 2020-21) los están eliminando (Blas, 2021).

Además de una mayor segregación del alumnado con necesidades que apuntaba la autora Blas (2021), nuestra investigación también ha dejado patente como esa etapa post-covid ha marcado la Acción Tutorial llevada a cabo por los tutores/as de las aulas específicas. En concreto, donde se ha producido un gran cambio es en la realización de tutorías de manera virtual en vez de presencial como hasta ahora se llevaba haciendo. Con esas tutorías online se ha intentado prevenir posibles riesgos de infección por contacto físico. Sin embargo, al cuestionar a los participantes de nuestro estudio sobre la preferencia de modalidad en las tutorías docentes-familiares, los resultados han sido tajantes: una mayoría casi absoluta se decanta por las presenciales.

Y, dejando a un lado la posible inclusión o no que se esté llevando a cabo con el alumnado con graves y múltiples afectaciones, a lo largo de nuestra investigación, como adelantábamos anteriormente, hemos puesto el énfasis en la intervención que se está

realizando en el área de la autonomía. Ha sido inviable realizar una comparativa con otros estudios centrados en el mismo objeto y con un alumnado semejante en un contexto similar, por la falta de documentación sobre ello. Sin embargo, sí existen programas específicos para trabajar la autonomía en alumnado gravemente afectado, pero en otros contextos. Un ejemplo de ello, es el aportado por Cantallops y Forteza (2011) cuyo programa acuático pretende desarrollar esas habilidades con el alumnado que tiene mayor afectación. Y, también existen programas para trabajar la autonomía en los centros educativos, pero no con alumnado gravemente afectado, sino que con discapacidad intelectual leve en Primaria (Pascual San Cristobal, 2015) o en Secundaria (Fanjul Escalonilla, 2017). También, se han publicado estudios que tratan la autonomía, pero centrados en una discapacidad concreta como es el caso de Arnau Gilbarte (2000), que hace un desarrollo curricular en el área de la autonomía personal para alumnos de Primaria y Secundaria con discapacidad visual.

A la hora de transmitir por parte de los docentes esa intervención sobre la autonomía o sobre cualquier otra necesidad del alumno/a, nuestra investigación ha revelado otro dato novedoso. La forma de transmitir y analizar durante las tutorías presenciales información basada en tareas propuestas al alumnado para alcanzar los objetivos marcados es clave para su comprensión. Además de poder influir en la necesaria coordinación. Esta intervención es grabada para, posteriormente, ser analizada de manera conjunta entre familiares y profesionales. Gracias a los datos recopilados en nuestra investigación, se ha demostrado que este método audiovisual está cada vez más extendido entre las aulas específicas. En aquellas aulas que no se lleva a cabo de manera regular o todavía no está implantado, los familiares lo reclaman por considerar que es la forma más clarificadora y real de saber cómo se está interviniendo en el aula para extrapolarlo al contexto del hogar.

Hay otras investigaciones que han resaltado los beneficios del uso de este material audiovisual para analizar situaciones, aunque no asociadas al proceso de Acción Tutorial. Una de estas investigaciones es la realizada por Sáez y Cortés (2019) donde se muestra cómo cambia la percepción de estudiantes respecto a un hecho tras exponer lo que denominan un *video-análisis* y, posteriormente, discusión en grupo. Este método, en palabras de estos autores, *favorece la evolución del conocimiento didáctico del contenido*. Es decir, la idea que tenemos en la cabeza a veces no corresponde a la realidad o no totalmente. Por este motivo, no existe mejor apoyo para una explicación

que una imagen o secuencia de imágenes grabadas que ejemplifiquen la idea exacta de lo que se intenta transmitir.

Tras la discusión de los resultados que se acaba de detallar, nos centramos en las conclusiones finales de esta investigación.

III.6. CONCLUSIONES

Las conclusiones constituyen una de las partes más relevantes de una tesis doctoral. Se trata de una síntesis que abarca todo un largo trabajo de investigación realizado meticulosamente, cuyo producto final es la presente Tesis junto con la “Guía Orientativa de Tutorización de Aulas Específicas (Guía A.T.A.E.)”.

Este estudio comienza con una suposición personal sobre el carácter general que se podía estar aplicando a la Acción Tutorial llevada a cabo en las aulas educativas, sin discriminar si eran aulas ordinarias o específicas. Partíamos de la base de que esa Acción Tutorial no podía ser semejante según mi propia experiencia docente. Los resultados de esta investigación han confirmado esas primeras impresiones personales.

Una de las grandes diferencias entre ambos contextos radica en el tipo de alumnado con necesidades graves y múltiples que está escolarizado en las modalidades C y D (Aula Específica de Educación Especial en Centro Ordinario y en Centro Específico). Consideramos que educar a este alumnado requiere, por el perfil que poseen y los aspectos en los que habría que intervenir, de una buena coordinación entre tutor/a y familiares cuando se trata de aulas específicas, que podría alcanzarse gracias a una comunicación fluida y estrecha que se fomentaría con una relación que se curtiera, sobre todo, en los encuentros mantenidos en las tutorías presenciales.

Esa Acción Tutorial recae en un alumnado con diversidad funcional severa y múltiple que se convierte en uno de los grandes protagonistas de esta investigación junto con sus familiares y el tutor/a que los atiende.

Respecto al tutor/a que desempeña su labor al frente de un aula específica, hemos detectado una serie de necesidades. En primer lugar, que no tiene conocimientos suficientes para llevar a cabo una Acción Tutorial de un contexto tan específico al no

haberla adquirido durante su formación académica, con lo cual, reclaman una formación inicial sobre la tutorización en aulas específicas al adjudicarles la Administración una. Por otra parte, el organismo competente de la formación del profesorado de los centros públicos, los Centros de Profesores, deben ofertar actividades formativas que sean ajustadas a ese tema y contexto, lo más prácticas posibles e impartidas por expertos en la materia. Además, ese interés y motivación por mejorar su práctica educativa lleva a los tutores/as a hacer la propuesta de ampliar la formación con otras temáticas que, de manera indirecta, contribuirían a una mejor Acción Tutorial. Consideran que sería fructífero cubrir carencias sobre Habilidades Sociales e Inteligencia Emocional, por la repercusión que puede tener sobre situaciones que viven a la hora de tratar con los familiares del alumnado.

Sin embargo, los tutores/as no son los únicos que se sienten desorientados y desinformados a la hora de intervenir. Los familiares, dentro del contexto de sus hogares, no encuentran respuestas para atender las necesidades de sus hijos/as. Es muy común que acudan a distintas fuentes en busca de la información necesaria o, simplemente, a modo de apoyo y comprensión porque necesitan reconfortarse. Por parte de ellos también surgen tres demandas: mayor formación y orientación por parte de los profesionales que atienden a sus hijos/as, formación de una Red de Asesoramiento vía Internet que entrelace y mantenga a todos los familiares interconectados y la creación de una Escuela de Familia con la que puedan sentir el apoyo y consuelo que necesitan de manera presencial.

Gracias a esta investigación, ha quedado claro que no sólo los niños/as tienen necesidades, sus padres también las tienen. Por lo tanto, es imprescindible una intervención que “debe abordar a la familia en global” (10:1 ¶ 18), tal y como apuntaba una madre. Ese acompañamiento familiar que les puede guiar debería partir, en primera instancia, del sector sanitario por ser los primeros profesionales que van a estar en contacto con ellos, pero, luego, son los docentes los mejores candidatos a asumir esa función. Con lo cual, deben estar bien formados para esa competencia.

Respecto a las necesidades del alumnado, es indiscutible que los niños/as que componen estas aulas específicas tienen un alto grado de afectación de diversa índole. De hecho, algunas familias han usado el término “superviviente” (12:1 ¶ 24) para referirse a su hijo/a por el duro periplo de médicos que han tenido desde que nacieron.

Después de analizar con distintas escalas las limitaciones de este alumnado en cuatro áreas principales del desarrollo: psicomotora, cognitiva, comunicativa y de autonomía, se concluye que el perfil de los alumnos/as con diversidad funcional observados es el siguiente. A nivel motórico, existen dos subgrupos bien diferenciados. Por una parte, aquellos que dependen de una silla de ruedas y otro que tiene una marcha sin limitaciones o camina sin apoyos, pero de una manera limitada. A nivel cognitivo, la mayoría apunta a un nivel de afectación severo o, incluso, profundo. A nivel comunicativo, también los resultados revelan un nivel de afectación muy alto porque en su mayoría no han desarrollado ningún tipo de comunicación y, quienes lo han hecho, tan sólo ha sido a través de gestos naturales. Es destacable como únicamente un 2,9% ha adquirido algún Sistema Aumentativo y Alternativo de Comunicación (SAAC) que usa a diario. Y, por último, a nivel de autonomía, se obtienen una afectación elevada ya que un tercio del alumnado es dependiente total. Cabe resaltar que sólo el 1,9% son independientes totales.

Si se discrimina entre el alumnado escolarizado en las aulas específicas de Educación Especial dentro de los centros ordinarios y aquellas que se encuentran ubicadas en el Centro Específico de Huelva capital, se aprecian diferencias relativas a todas esas áreas con excepción del área cognitiva donde ambos contextos coinciden con un grado de afectación severo. En líneas generales, se puede afirmar que el perfil del alumnado de aula específica en centro ordinario camina sin restricciones, tiene lenguaje oral pobre y/o poco funcional y posee una autonomía moderada. En cambio, el del Centro Específico es dependiente de una silla de ruedas para sus desplazamientos, no posee ninguna comunicación o tiene gestos naturales primarios y tiene total dependencia de un adulto para realizar las tareas propias y básicas de la vida diaria. Por consiguiente, se concluye que los escolarizados en el Centro Específico tienen una mayor afectación en todas las áreas del desarrollo.

Una vez detectadas todas estas necesidades, cabe preguntarse cuáles habría que primar a la hora de intervenir. Mientras que los tutores/as priorizan a la par las necesidades detectadas a nivel de autonomía y comunicación, los familiares resaltan las de la autonomía por encima de las de la comunicación o cualquier otra área. En ocasiones, esto es debido a que el alumnado y familia han desarrollado una especie de código interno contextualizado a su entorno que les permite comunicarse de manera básica y simple. Las familias que no han podido codificar ese sistema de comunicación,

sienten una gran impotencia al no poder comprender qué le ocurre a su hijo/a para poderlo ayudar. Pero, evidentemente, lo deseable sería que se le desarrollase al niño/a un sistema universal que le garantizara la comunicación con cualquier persona en cualquier contexto.

La unanimidad de ambas partes por adjudicarle a la autonomía la máxima prioridad a la hora de desarrollarle competencias al alumno/a, nos lleva a indagar en profundidad en esta área. De ella, nos ha interesado conocer la capacidad del niño/a para tener una postura corporal sin apoyos en un asiento, el tipo de alimentación que toma, la forma de ingerir líquidos y su control de esfínteres. Respecto a la primera variante, se detectan dos subgrupos, uno que es capaz de sentarse en una silla ordinaria sin apoyos y otro totalmente opuesto que no puede prescindir de su silla de ruedas. En cuanto a la alimentación, casi la mitad ingieren alimentos sólidos y enteros, pero la otra mitad triturado o líquido a través de un botón gástrico. Respecto a la ingesta de líquidos, algo más de la mitad hacen uso de un vaso, mientras que el resto bebe usando distintos medios (pitorro, dejando caer agua, por el botón gástrico...). Y, por último, el estudio ha dejado un dato muy revelador sobre el control de esfínteres. Un 62% del alumnado que ha formado parte de nuestra muestra usa pañal y tan sólo un 14% controlan esfínteres y acuden solos al baño sin supervisión. Por lo tanto, gracias a estos datos, se esboza un perfil del alumnado con grandes limitaciones en tareas sencillas y propias de la vida diaria, resaltando la falta de control de esfínteres por la mayoría de ellos/as.

Al realizar, de nuevo, la distinción entre el alumnado que pertenece a un aula específica de un centro ordinario del que está en el Centro Específico, se deslumbran diferencias significativas dejando patente dos perfiles distintos. A grandes rasgos, el que está en un centro ordinario puede permanecer sentado en una silla ordinaria, ingerir alimentos sólidos y enteros y beber en vaso, pero sólo un tercio de ellos son autónomos para acudir al baño. Con lo cual, en esta tarea es donde radican sus mayores dificultades. Si perfilamos al alumnado del Centro Específico, sí es dependiente de una silla de ruedas, toma los alimentos de forma triturada o líquida por el botón gástrico, no es capaz de beber por sí solo en un vaso y no controla esfínteres en su mayoría, el 82%. Aunque este patrón no está presente de forma generalizada en todos los alumnos/as del Centro Específico, hay otro grupo que coincide con el perfil descrito de los que pertenecen a Aula Específica de Centro Ordinario. De forma viceversa, esta casuística no se da.

Pero, nuestra observación al alumnado ha seguido avanzando y profundizando. De esos 104 observados en un principio, se ha hecho la criba de los que no tenían funcionalidad en los miembros superiores para poder comer o beber solos y a los que no controlaban esfínteres para quedarnos con aquellos que no tenían tan mermadas sus capacidades. Ahora el foco está puesto en conocer de esos con menor afectación sus competencias a la hora de comer (coger el cubierto, cargar la cuchara, etc.), beber (sostener el vaso, llevarlo hasta la boca, etc.), lavarse las manos (abrir el grifo, frotarse las manos, etc.), los dientes (echarse la pasta, enjuagarse la boca, etc.) o controlar esfínteres (bajarse su ropa, limpiarse, tirar de la cadena, etc.). Se ha analizado si son capaces de realizar esas tareas por sí mismos, si las hacen prácticamente solos con una mínima ayuda puntual, si requieren siempre ayuda verbal, si la ayuda tiene que ser física y verbal o si no es capaz de realizarlas sea como sea el tipo de ayuda que se les proporcione.

Los resultados revelan que la mayoría del alumnado de las aulas específicas necesita ayuda física y verbal en el acto de comer, beber o lavarse las manos. Sin embargo, siguiendo con el análisis separatista entre los de centro específico y ordinario, estos últimos obtienen un porcentaje más elevado en la respuesta de *el alumnado lo hace solo sin ninguna ayuda*. Por lo tanto, ese resultado nos está indicando que el alumnado es algo más autónomo en las aulas específicas de los centros ordinarios.

Cuando se trata de cepillarse los dientes, los resultados varían. A pesar de obtener también el porcentaje más alto aquellos/as que lo realizan con ayuda física y verbal coincidiendo con los resultados de las otras destrezas, sí disminuye el porcentaje de aquellos/as que son capaces de lavarse los dientes solos o prácticamente solos. De hecho, al hacer la distinción según el contexto donde se encuentre el alumno/a, los porcentajes están muy repartidos de aquellos que pertenecen a aulas específicas de Educación Especial en centros ordinarios, siendo un poquito más alta la respuesta que apunta a *siempre con ayuda verbal*. Se trata, pues, de una tarea más compleja que requiere de un mayor número de apoyos. Esto puede ser debido a que no estén tan familiarizados con esta tarea en otros contextos.

Y, por último, el control de esfínteres también merece una especial atención. Es muy significativo que sólo un 39,4% del total de alumnos/as ha podido ser observado en las tareas que conlleva el control de esfínteres (bajarse la ropa, cortar un trozo de papel,

limpiarse, etc.) ya que el resto usa pañal. La parte más positiva es que aquellos que han logrado controlarlos, lo han adquirido de forma muy autónoma, necesitando sólo una mínima ayuda en algún momento puntual. Sin embargo, al hacer la dicotomía entre centro ordinario y específico, aparece un dato sorprendente, que no va en consonancia con los resultados hasta ahora extraídos de ambos contextos. El alumnado del Centro Específico tiene una mayor autonomía en el control de esfínteres.

A pesar de la cantidad de limitaciones que hemos detectados en las áreas del desarrollo y, particularmente, a nivel de autonomía, el alumnado con diversidad funcional no debe proyectar una imagen negativa. Al igual que es importante tener una concepción positiva de este alumnado, tal y como afirmó López-Torrijo (2014), es esencial tener unas expectativas ajustadas a la situación límite que viven. En este sentido, los tutores/as argumentan que son pocos los objetivos que puede llegar a alcanzar el alumnado que atienden. Pero, los familiares aumentan esas expectativas confiando en el potencial de sus hijos/as, un potencial a veces pendiente todavía de descubrir por los profesionales.

Tanto puede perjudicar a la posible intervención del alumno/a coartar las posibles capacidades del alumnado por los prejuicios de su tutor/a, como sobrevalorar las capacidades del alumnado por factores emocionales surgidos del vínculo filio-maternal/paternal. En el caso de tener unas bajas expectativas con su alumnado, se puede incurrir en diseñar una programación basada en proporcionar bienestar al alumno/a y entretenerlo, tal y como algunos tutores/as han reconocido hacer. Esta idea queda bien plasmada en la siguiente frase comentada por una de las tutoras: “un cole no puede ser un hospital, no puede ser un Centro de Día, no es eso” (10:25 ¶ 53). Lo ideal es conocer con exactitud las posibilidades del individuo y, para ello, es imprescindible el intercambio de información de todos aquellos/as que estén en contacto con el niño/a.

Esa comunicación que se da entre tutores/as y familiares prácticamente a diario, según nuestra investigación, va a ayudar a establecer una relación óptima. Una relación que dista mucho de la que se mantiene en las aulas ordinarias. En primer lugar, no se ciñe únicamente a los progenitores del niño/a, sino que se hace extensible a otros familiares o personas allegadas a él/ella. En segundo lugar, la primera toma de contacto se suele producir incluso antes de comenzar el curso escolar por la importancia de proporcionar cierta información relacionada con la salud o conducta del niño/a que debe

ponerse en conocimiento del tutor/a con premura. Esos dos temas serán muy recurrentes a lo largo del curso (sobre todo el de la conducta por parte de los padres), convirtiéndose en los motivos fundamentales por los que se producen esos contactos. El medio utilizado para las conversaciones asiduas que se sucederán es la aplicación *WhatsApp* principalmente. Una vía que va a favorecer que ambas partes, familiares y tutores/as, se pongan en contacto a cualquier hora del día. Aunque suelen tener más la iniciativa los tutores/as que los familiares, según nuestro estudio.

Aunque este dato puede parecer “abusivo”, es entendible cuando se explica el tipo de relación que se cultiva. Se estrechan los lazos tanto que se crea una relación cercana, cariñosa y empática, podríamos denominarla casi familiar donde hay una comunicación constante a cualquier hora del día sobre todo lo que acontece al niño/a.

Pertenecer a un aula específica requiere de esa estrecha relación, apropiada para el contexto específico y su alumnado especial porque, tal y como lo justifica una tutora, “ellos (los alumnos/as) no pueden llegar a casa y contar cómo han trabajado. Necesitamos ser nosotras las que les contemos cómo ha ido el día”. (1:14 ¶ 49). En definitiva, se suele conseguir una relación ideal, muy lejana a la de las aulas ordinarias, sin aspectos susceptibles de mejora.

Gracias a las tutorías presenciales, la relación se intensifica. Estos encuentros entre madres, principalmente, y tutor/a suelen tener lugar una vez al mes o, a veces, incluso quincenal o semanalmente. A lo largo de la hora que en muchos casos duran, no sólo se tratan temas médicos, conductuales o de la propia evolución del niño, sino que afloran otros temas personales que invitan al tutor/a a escucharlos y proporcionarles el apoyo psicológico que necesitan (por ello el proporcionarles formación complementaria como Inteligencia Emocional y otros de la misma índole), así como orientarlos para superar esos momentos difíciles que suelen vivir por la complejidad de la situación. A veces, las tutorías se centran demasiado en la parte médica y asistencial, dejando patente que la intervención al alumno/a se está enfocando más en cuidarlos que en desarrollar sus capacidades y competencias. No debemos olvidarnos que los centros educativos no son hospitales o centros de día y que todo alumno/a tiene potencial a desarrollar si tenemos una percepción positiva del mismo. También, en líneas generales, los datos han revelado que hay continuidad entre las tutorías presenciales, se llegan a acuerdos y son productivas.

Desde el estado de alarma por la Covid-19, las presenciales tornaron en virtuales perdiendo esa cercanía tan necesaria al tratar con los familiares del alumnado con necesidades. Sin duda, casi por una mayoría aplastante por ambas partes, tutores/as y familiares, se solicita que la modalidad de las tutorías sea como tradicionalmente ha sido siempre, presencial.

Tanto la relación estrecha descrita anteriormente como la forma de proceder en las tutorías presenciales que se ha detallado, pueden propiciar una buena coordinación. A priori, los participantes de nuestro estudio afirman haber alcanzado una coordinación óptima, pero al reflexionar sobre ciertos aspectos intrínsecos en ella, surgen incongruencias. Una de ellas, y quizás la más importante, es que no siempre los tutores/as explican a los familiares qué se le está trabajando en las aulas, de qué manera llevarlo a cabo, los recursos materiales utilizados o las consignas verbales dadas. Sin esa información es imposible generalizar la intervención del alumno/a del entorno escolar al de sus hogares.

Además, tan importante es proporcionar esa información como elegir el medio más adecuado para hacerlo. Comunmente se utiliza la palabra, pero no es el más deseado por las familias. Les gustaría que las explicaciones siempre se dieran apoyándose en medios audiovisuales, por la firme convicción de que no hay nada más esclarecedor que un vídeo o imagen. Videos que proporcionan una gran información, exhausta y concisa, y contestan a interrogantes tales como qué se está trabajando, cómo se está llevando a cabo, dónde, por quiénes, cuándo, a qué se le tiene que dar más prioridad, qué indicaciones verbales se usan, qué material se requieren, etc. Pero, consideramos esencial analizar esas imágenes de manera conjunta entre tutor/a y familiares para reflexionar y enfatizar ciertos aspectos procesuales. Si esta práctica se utilizara, se podría evitar esa falta de implicación de los familiares que reprochaban los tutores/as a la hora de intervenir en los hogares objetivos establecidos ya que, a veces, puede ser debido a no tener claro qué y cómo realizarlo. Gracias a este método, implantado en algunas aulas, pero aún no extendido de manera generalizada, se podría repetir el visionado de imágenes tantas veces como fuera necesario, lo que despejaría dudas y recordaría el *modus operandi* tras la reunión tenida.

Por lo tanto, aunque los familiares asumen su responsabilidad ante la falta de coordinación que puede darse en algunos casos por la escasez de tiempo del que

disponen o que sus circunstancias personales no sean las más apropiadas, hay una parte de responsabilidad que no les atañe directamente a ellos que es la expuesta sobre las explicaciones necesarias acerca de la intervención.

A todas estas conclusiones obtenidas se le ha querido dar forma y voz a través de la creación de una Guía Orientativa sobre Acción Tutorial en las Aulas Específicas (Guía A.T.A.E.). Tutorizar es un recurso al servicio de una educación de calidad y, como tal, se le debe otorgar la relevancia que tiene. Si se trata de tutorizar en estos contextos tan específicos, se convierte en un reto muy complejo cuya única vía de acceso al éxito es la formación de todos los participantes en Acción Tutorial y la buena actitud que demuestren en este proceso.

Para aquellos/as que creen en la importancia de formarse y/o renovarse en este proceso de Acción Tutorial, se pone a disposición esta tesis y, en concreto, esta Guía Orientativa A.T.A.E., con el fin de que el alumnado con diversidad funcional tenga la respuesta más adecuada y se contribuya a mejorar el Sistema Educativo.

III.7. LIMITACIONES Y PROPUESTAS DE MEJORA

Esta sección se va a dividir en dos subapartados. Por una parte, se van a desglosar ciertas dificultades que han surgido en este largo proceso investigativo. Se trata de algunos problemas que se han podido ir subsanando y no han impedido que se obtuviera el resultado final de nuestra Tesis. Y, por otra parte, se van a lanzar una serie de retos futuros, frutos de esos hándicaps encontrados o de nuevos caminos investigativos procedentes de los ya explorados.

Limitaciones encontradas...

Garanto (1997) ya adelantaba las limitaciones generalizadas que se podían encontrar cuando el tema de investigación giraba en torno a la Educación Especial: “La investigación en Educación Especial, al menos en algunas de sus realidades, se ve también limitada por diversos condicionantes que pueden resumirse en torno a cinco elementos” (p.86).

Estos elementos a los que hace referencia son:

- Una gran heterogeneidad entre los grupos de los sujetos que son “objeto” de investigación.
- El entorno que condiciona el proceso investigativo y los resultados.
- El propio proceso de la Educación Especial que reviste características complejas y multidimensionales.
- Problemas específicos relacionados con la medida y la recolección de los datos.
- Consideraciones morales y éticas en torno a la manipulación experimental, a la utilización de una u otra modalidad de intervención terapéutica, etc.

Todas ellas han estado presentes de una u otra manera porque investigar sobre ese campo implica una cierta complejidad, pero de manera más concreta y específica, vamos a resaltar aquellas limitaciones que han marcado nuestro trabajo investigativo.

Casi desde el principio de la elaboración de esta Tesis Doctoral, uno de los mayores problemas que ha surgido ha sido la falta de bibliografía que existe acerca del tema principal de la misma. Es escasa la documentación entorno a pilares fundamentales de nuestro estudio como son los contextos de las aulas específicas de Educación Especial de los centros ordinarios y centros específicos de Educación Especial y, prácticamente inexistente, la información sobre la Acción Tutorial que se lleva a cabo en ellos.

Lo mismo ocurre con otro pilar clave en nuestra investigación como es el alumnado con diversidad funcional. Se pueden encontrar investigaciones de tipo general basadas en alumnado con necesidades diversas, pero el alumnado con discapacidades graves, múltiples y permanentes carece, en gran medida, de estudios propios (Colmenero et al. 2019). Y es justo ese alumnado el que es objeto de nuestro estudio y sobre el que ha sido necesario profundizar.

Esta carencia que acabamos de nombrar ha imposibilitado contrastar entre lo que hoy en día se está llevando a cabo en distintos centros educativos y lo hecho tiempo atrás. Esos estudios comparativos podían haber nutrido esta Tesis Doctoral, enriqueciéndola en gran medida.

Este inconveniente evidencia, de alguna manera, que este apartado tan específico incluido en la Atención a la Diversidad está todavía por explorar. Sin embargo, resulta algo paradójico que, a pesar de que cada año aumenta el número de aulas específicas

dentro de los centros ordinarios, no exista nueva documentación bibliográfica al respecto.

Con este aumento significativo de alumnado que es incorporado a las aulas específicas de Educación Especial, normalmente en centros ordinarios, sería recomendable centrar el foco en la posible acción tutorial que se debería desempeñar dentro de ellas y recogerlo de manera formal a través de manuales que sirvan de soporte para aquellos docentes sin experiencia que van a desempeñar su función dentro de una de ellas. Esta necesidad detectada, nos ha llevado a intentar subsanarla aportando la elaboración de una propuesta de guía para desarrollar la Acción Tutorial en las modalidades de escolarización C y D (ver anexo 9).

Otro de los inconvenientes surgidos es la muestra con la que se ha podido trabajar; es decir, la cantidad de aulas específicas que existen en Huelva y provincia, así como el número de centros específicos. Se trata de un número reducido, acorde con la cantidad de niños/as afectados con graves y múltiples discapacidades que hay en esa zona geográfica. Teniendo presente esta limitación, se ha procurado que todos los tutores/as de dichas aulas participaran de la investigación, y así se ha conseguido.

No ha sido posible extender esta investigación a otras provincias o, incluso, comunidades. Tal y como exponemos posteriormente, en la parte de *nuevos retos*, resultaría interesante poder ampliar el campo y obtener resultados por provincias y/o comunidades autonómicas con el fin de realizar un estudio comparativo amplio y variado.

Por otra parte, han surgido también algunos contratiempos a la hora de trabajar con los familiares del alumnado con diversidad funcional severa. En primer lugar, ha resultado algo complicado contar con un grupo amplio de familiares de este alumnado que participara rellenando los cuestionarios y/o manteniendo la entrevista. La vía para contactar con las familias debía ser a través de los propios tutores/as quienes, en muchos casos, han declinado proporcionarnos tales contactos.

Según los propios tutores/as, existían múltiples razones por las que algunas de sus familias no eran candidatas óptimas a rellenar el cuestionario o ser entrevistadas. Uno de esos motivos dados hacía referencia a la actitud pasiva y reacia de ciertas familias a participar, otro a la falta de tiempo para atender nuestra petición. En otras

ocasiones, apuntaban al idioma por ser familias de nacionalidad extranjera sin un buen nivel de comprensión oral o escrita; por otra parte, la posible discapacidad de alguno o ambos progenitores, también señalaban la falta de recursos tecnológicos o el desconocimiento del uso de aplicaciones informáticas en la que estaban diseñados los instrumentos. Por consiguiente, el número de familias que han participado ha sido menor del deseado.

Y siguiendo con la problemática en torno a los familiares, también han surgido dificultades en las entrevistas llevadas a cabo a los mismos. Se trata de la dificultad para entablar con ellos un vínculo que ayudase a que pudieran contar sus experiencias de manera abierta, confiada y distendida. Había quienes tenían algo de recelo a hablar de las necesidades de su hijo/a, también quienes no comentaban abiertamente la relación que mantenían con su tutor/a, etc. Estas actitudes podrían achacarse a que, sin conocerme, tuvieron que “abrirse” relatando aspectos personales y, en ocasiones, delicados, en un corto periodo de tiempo. A esta casuística tampoco ha ayudado el que yo formara parte del colectivo, percibiendo en ocasiones desconfianza sobre el trato de confidencialidad que le iba a dar a la información compartida. Confiar en la investigadora es un factor esencial a la hora de mantener las entrevistas, que puede favorecer y fomentar que la información fluya sin ninguna traba. Afortunadamente, este nuevo contratiempo se fue disipando a medida que la entrevista iba teniendo lugar, facilitando las interacciones en el sistema que llamamos producción de datos y que, además, ha permitido profundizar en la temática investigada.

No sólo en el sector familiar han aflorado algunos imprevistos, sino que también en el docente. Quizás el mayor hándicap con el que se ha trabajado ha sido la falta de sinceridad en algunos momentos sobre la información proporcionada acerca de la Acción Tutorial que los tutores/as confesaban que estaban realizando. Se ha podido detectar gracias a la utilización de los mismos instrumentos (cuestionarios y entrevistas) y diseñados de manera pareja, con preguntas similares en muchas de las cuestiones. Analizando las respuestas de los tutores/as y, paralelamente, la de los familiares, existían variación significativas en un 25% aproximadamente de los porcentajes de las respuestas elegidas. Básicamente las discrepancias se localizan en variantes relativas a *las tutorías presenciales* y a *la coordinación*. Resulta interesante obtener esos dos puntos de vistas (docentes-familiares) que en algunas ocasiones no coinciden y dejan al

descubierto esa falta de honestidad o cierta subjetividad de interpretaciones sobre un mismo aspecto.

Y, por último, otro hándicap ha sido las modificaciones que han tenido que sufrir los instrumentos seleccionados para la investigación cuando ya estaban finalizados y preparados para ser evaluados por el Juicio de Expertos. Este contratiempo ha sido provocado por la situación de Pandemia que se vivió en marzo de 2020 por la extensión del virus Covid-19. Dicha situación conllevó la adaptación de las entrevistas y cuestionarios introduciendo nuevos ítems referentes a las distintas maneras de llevar a cabo la Acción Tutorial dentro de los centros educativos según las Instrucciones de 6 de julio de 2020, de la Viceconsejería de Educación y Deporte, relativas a la organización de los centros docentes para el curso escolar 2020-21, motivada por la crisis sanitaria del Covid-19. También, las vías de comunicación con los distintos agentes implicados en mi investigación se vieron afectadas, teniendo que usar medios audiovisuales y tecnológicos para mantener contacto con los participantes a lo largo de la investigación, todo ello como medio de prevención.

No quisiera finalizar esta parte de limitaciones sin nombrar algunas a nivel personal que han condicionado la elaboración de la presente Tesis. A nivel de investigadora, quisiera señalar los escasos, o casi nulos, conocimientos en el campo de la investigación. Esta carencia se ha ido subsanando con actividades formativas que se han podido realizar gracias al programa de formación para Doctorandos/as de la Universidad de Huelva, así como a la lectura de manuales y visualización de vídeos publicados en Internet. En concreto, fue de gran utilidad el material localizado sobre cómo manejar los programas de análisis metodológicos SPSS y Atlas.Ti, utilizados con los cuestionarios y entrevistas respectivamente. Esta nueva formación ralentizó de alguna manera el ritmo de trabajo que llevaba en un principio.

Todas estas limitaciones nombradas se deben ver como formas de crecimiento personal y profesional. Todo obstáculo superado se puede traducir en conocimiento, herramientas, bagaje y recursos que el individuo adquiere. Teniendo esa perspectiva, no hay apreciaciones negativas en el esfuerzo ejercitado y con esas sensaciones positivas quisiera culminar esta Tesis.

Nuevos retos...

Pero, además, tras cada limitación, siempre hay nuevos retos y demandas que conciernen a la superación de dichos obstáculos sobrevenidos a lo largo de este proceso investigativo. Y, siguiendo el *efecto dominó*, después de una investigación se abren nuevas líneas de investigación relacionadas a la misma que enriquecerían el panorama educativo, mejorando así la calidad de sus servicios.

Un buen ejemplo de esa renovación y actualización investigadora puede ser comprobar cómo las nuevas formas de comunicación y de relación entre tutor/a y familiares han emergido a lo largo de estos dos cursos académicos (2020-21 y 2021-22) por la situación de pandemia generada por la Covid-19. Y, si esos cambios producidos han afectado de forma positiva o negativa a las personas implicadas en el proceso de Acción Tutorial desarrollado.

Y, dejando a un lado la situación de pandemia que ha envuelto y afectado a la Educación, sería fructífero seguir indagando en la dicotomía de aula específica de Educación Especial en centro ordinario/centro específico de Educación Especial para comprobar si ambas o alguna de las dos modalidades de escolarización se podría modificar, eliminar, ampliar o sustituir. Es un tema que suscita un gran debate sin llegar a unas conclusiones claras.

Otra propuesta para futuros estudios es que la misma profundidad con la que se ha tratado el tema de la autonomía por ser el área priorizada a la hora de intervenir según apuntaban tutores/as y familiares, se podría hacer con las otras áreas del desarrollo: psicomotora, cognitiva, social-emocional y comunicativa. Y, posteriormente, sería interesante unir los estudios elaborados de todas las áreas para describir con precisión el perfil del alumnado y las posibles intervenciones a las que pudieran optar.

También, sería necesario extrapolar esta investigación a otras provincias e, incluso, ampliar el campo de investigación hacia otras comunidades. De este modo, se tendría una visión más completa de la Acción Tutorial desempeñada en otros lugares geográficos con el objetivo último de enriquecernos los unos de los otros.

Y, por último, al igual que hemos obtenido un producto final, la Guía Orientativa sobre Tutorización, se podrían crear otras guías que contribuyeran a una praxis educativa de calidad. Una de ellas es un Plan de Formación Base y con posible

carácter obligatorio, adaptado a profesionales que intervienen con alumnado con diversidad funcional severa y múltiple con idea de solventar necesidades a nivel personal y profesional.

Apoyando esta propuesta, Sykes Bird y Kennedy (2010) comentan que la capacitación del docente debe ser continua y estará en relación con la práctica profesional, de este modo, el docente puede ofrecer ayudas pedagógicas a todo el alumnado si cuenta con elementos teóricos y prácticos que permitan favorecer el aprendizaje (Conklin, 2012).

Y, en segundo lugar, otra Guía sobre Medios Tecnológicos que faciliten las relaciones y el trabajo en equipo entre profesionales-familiares, comunidad educativa en general. En este sentido, Gallego y Rodríguez (2012) apuntan que la búsqueda permanente de programas formativos que desarrollen habilidades y estrategias de colaboración y ayuda entre todos los agentes implicados en la educación de los alumnos/as más necesitados, es una excelente oportunidad para contribuir a mejorar la calidad de la enseñanza y las condiciones de vida de estas personas.

Todos los estudios que se realicen en torno a la Atención a la Diversidad tienden a tener una gran acogida, ya que ayudan a dar voz a este colectivo menos favorecido y minoritario. Así, pues, con estas nuevas metas e ilusiones propuestas que esperamos que tengan respuesta en el futuro, finalizamos nuestra Tesis.

“Son niños/as especiales, con necesidades especiales y necesitan trato especial”

(Mamá entrevistada)

III.8. BIBLIOGRAFÍA

- Abeyá, E. (2005). Mejor todos juntos, familia y escuela. *Revista In-fàn-ci-a* 92.
- Aguado-Díaz, A. L, Flórez, M. A., Alcedo, M. A. (2004). Un programa de cambio de actitudes hacia personas con discapacidad en entorno escolar. *Análisis y modificación de conducta*. 29, (12), 673-704.
- Aguirre. B. P., Álvarez. P.R., Angulo. D. M. C., y Prieto, D.I. (2008). *Manual de atención al alumnado con necesidades específicas de apoyo educativo derivadas de trastornos generales del desarrollo*. Consejería de Educación, Junta de Andalucía.
- Aguirre. B. P., Álvarez. P.R., Angulo. D. M. C., y Prieto, D.I. (2008). *Manual de atención al alumnado con necesidades específicas de apoyo educativo por padecer enfermedades raras y crónicas*. Consejería de Educación, Junta de Andalucía.
- Ainscow, M y Echeita, G. (2001). La Educación inclusiva como derecho. Marco de referencia y pautas de acción para el desarrollo de una revolución pendiente. *Revista de Didáctica de la Lengua y la Literatura* 12, 26-46.
- Ainscow, M. (1999). Tendiéndoles la mano a todos los alumnos: algunos retos y oportunidades. En M. A. Verdugo, y F. Jordan (Coords.), *Hacia una nueva concepción de la discapacidad*, 15-37. Amarú.
- Ainscow, M. (2001). *Desarrollo de escuelas inclusivas*. Narcea
- Ainscow, M. (2015). *Guía para la educación inclusiva. Desarrollando el aprendizaje y la participación en los centros escolares*. OEI y FUHEM.

- Ainscow, M., Dyson, A., Hopwood, L., & Thomson, S. (2016). *Primary Schools Responding to Diversity: Barriers and Possibilities*. Cambridge Primary Review Trust.
- Alba, C. (2016). *Diseño Universal para el Aprendizaje: Educación para todos y prácticas de enseñanza inclusiva*. Morata.
- Alba, P., Sánchez, J.M., Zubillaga del Río, A. (2014). *Diseño Universal para el Aprendizaje (DUA). Pautas para su introducción en el currículo*. Ministerio de Economía y Competitividad.
- Albert, M. J. (2007). *La investigación educativa. Claves teóricas*. McGraw-Hill Interamericana Editores.
- Alemán, D.G. (2008). *Estudio sobre las ventajas e inconvenientes que presentan las aulas enclave en relación con los centros específicos*. Biblioteca Universitaria.
- Aleman, L. M^a. (2003). La actitud del profesorado hacia la integración del alumnado con necesidades educativas especiales. *Convergencia*, 34.
- Alfonso Naranjo, B. (2010). Alumnos/as con NEE, familia y escuela, juntos por la integración. *Revista digital para profesionales de la enseñanza*, 9, 1-11.
- Allday, R.A., Nelisen-Gatti, S., y Hudson T.M. (2013). Preparation for inclusion in teacher education pre-service. *Teacher education and special education*, 36(4), 290-311. <https://doi.org/10.1177/0888406413497485>.
- Allen, C.K., Earrhart, C.A. y Blue, T. (1992). *Routine Task Inventory*. Universidad Hebrea de Jerusalem.
- Alonso Tapia, J. (2005). *Motivar en la escuela, motivar en la familia*. Morata
- Alpi, L. et al. (2003). *Adaptación a la escuela infantil. Niños, familias y educadores al comenzar la escuela*. Narcea.

- Alvarado, M., Del Rocío, M., Miranda, V., Yadira, L., Franco, M., y Raquel, M. (2017). Los trastornos del lenguaje y las necesidades educativas especiales.: consideraciones para la atención en la escuela. *Revista Universidad y Sociedad*, 9 (3), 191-197.
- Álvarez González, B. (2003). *Orientación Familiar. Intervención Familiar en el ámbito de la diversidad*. Sanz y Torres.
- Álvarez González, M. (1995). Tutoría y orientación: La formación de tutores. En R. Sanz, F. Castellano, y J.A. Delgado (Eds.), *Tutoría y Orientación*, 187-102. Cedeces.
- Álvarez González, M. (2004). La acción tutorial como factor de calidad de la educación. En MEC: *Contextos educativos y acción tutorial*, 71-110. MEC.
- Álvarez González, M. (2005). Los modelos de orientación en España. Presente y futuro. *Revista Española de Orientación y Psicopedagogía*, 16 (1), 147-162.
- Álvarez González, M. y Bisquerra, R. (1996). *Manual de orientación y tutoría*. Praxis.
- Álvarez González, M. y Bisquerra, R. (2012). *Orientación educativa. Modelos, áreas, estrategias y recursos*. Wolters Kluwer.
- Álvarez Pérez, L. (2000). *La diversidad en la práctica educativa: modelos de orientación y tutoría*. CCS.
- Álvarez, L. (2006). *Familia y abandono escolar. Importancia de la implicación familiar en el sistema educativo*. Cinca.
- Álvarez, L. (2019). Modelos teóricos de implicación educativa familiar: responsabilidades compartidas entre centros educativos, familias y comunidad. *Aula Abierta*. Vol. 48, nº 1, 19-30.

- Álvarez, M. (2008). La tutoría académica en el Espacio Europeo de Educación Superior. *Revista Interuniversitaria de Formación del Profesorado*, 22 (1), 71-88.
- Anderson, L.W. y Krathwohl, D.R. (2001). *A taxonomy for learning, teaching, and assessing: A revision of Bloom's Taxonomy of Educational Objectives (Complete edition)*. Longman.
- Aranda, R. (2008). *Atención Temprana en Educación Infantil*. Wolters Kluwer.
- Arce, M.B., Arch, K., Celada, B.M., Fernández, C., Leanza, B. y Rossetto, M. F. (2021). Educare investigar en tiempos de Covid19: hacia prácticas educativas inclusivas. *Devenir*, 40, 19-43.
- Argüis, R. et al. (2001). *La acción tutorial: el alumnado toma la palabra*. Laboratorio Educativo.
- Arnaiz Sánchez, P. (1996). Las escuelas son para todos. *Siglo Cero*, 27(2), 25-34.
- Arnáiz, P. e Isús, S. (2009). *La tutoría, organización y tareas*. Grao.
- Arnáiz, P. S. y Caballero, C. M. G. (2020). *Aportaciones de las Aulas Abiertas al alumnado con necesidades educativas especiales según los Equipos Directivos*. CIVINEDU.
- Arnáiz, P. y Caballero, C. (2020). Estudio de las Aulas Abiertas Especializadas como Medida Específica de Atención a la Diversidad. *Revista Internacional de Educación para la Justicia Social*, 9 (1), 191-210.
<https://doi.org/10.15366/riejs2020.9.1.009>

- Arnáiz, P., Caballero, C., Escarbajal A. y Porto M. (2021). Estudio cualitativo sobre las aulas abiertas especializadas: aportaciones al centro, al profesorado y al alumnado. *Revista Prisma Social*, 33 (2), 137-161.
- Arnáiz, P., Escarbajal, A. y Caballero, C.M. (2017). El Impacto del Contexto Escolar en la Inclusión Educativa. *Revista Nacional e Internacional de Educación Inclusiva*, 10 (2), 195-210.
- Arnáiz, P. (2003). *La educación inclusiva: una escuela para todos*. Aljibe
- Arnáu Gilberte, M. A. y Orta Molins, M. (2000). Desarrollo Curricular en el area de la autonomía personal: programación para alumnos de Educación Primaria y Secundaria con discapacidad visual. *Integración: revista sobre ceguera y deficiencia visual*, 32, 13-23.
- Arneheim, R. (1969). *Visual thinking*. University of California Press, Berkerley y Los Angeles.
- Arroyo Gutiérrez, D. R. (2016). Mirada humanista y holística hacia la inclusión. *Revista vinculando*, (julio).
- Artiles, J., Rodríguez, J. y Bolaños, G. (2018). El aula de educación especial como modalidad de atención educativa en centros ordinarios. *MENDIVE*, 16(4), 651-664.
- Asensi, J. (2002). El desarrollo de la función tutorial en los centros educativos (1970-2002). *Tendencias pedagógicas*, 7,117-135.

- Ausín, T., López, D. y Martín-Izard, J. F. (1998). La intervención familiar. En R. Bisquerra (coord.), *Modelos de orientación e intervención psicopedagógica*, 391-403.
- Azpillaga, V., Intxausti, N., y Joaristi, L. (2014). Implicación de las familias en los centros escolares de alta eficacia en la Comunidad Autónoma Vasca. *Bordón. Revista de Pedagogía*, 66(3), 27-37. doi: 10.13042/Bordon.2014.66302
- Badia, D. (2012). *Metodología de los mapas de concordancia para la estratificación de variables cuantitativas: aplicación a la asignatura de medidas electrónicas* [Tesis Doctoral, Universitat Ramon Llull]. Base de datos TESEO. <https://www.educacion.gob.es/teseo/mostrarRef.do?ref=1001829>
- Ballantine, J. H. (1999). *Getting Involved in our Children's Education*. ERIC_N0: EJ582368. Disponible en: <http://ericir.syr.edu/plweb>.
- Banaszek, G. (2010). Vojta's method as the early neurodevelopmental diagnosis and therapy concept. *Przegląd Lekarki*, 67, 1, 67-76.
- Barrera Dabrio, A., Durán Delgado, R., González Japón, J., Reina Reina, C. L. (2008), *Guía para la elaboración del Plan de Orientación y Acción Tutorial en Educación Infantil y Primaria*. Consejería de Educación Junta Andalucía.
- Barrios de la Puente, J.L. (2009). Hacia una Educación Inclusiva para todos. *Revista Complutense de Educación*, 20 (1), 13-31.
- Barudy, J.; Dantagnan, M. (2005). *Los buenos tratos a la infancia*. Gedisa.
- Battro, A. M. (2011). Neuroeducación: el cerebro en la escuela. En S. Lipina y M. Sigman (Eds.) *La pizarra de Babel. Puentes entre neurociencia, psicología y educación*, 25-70. Libros del Zorzal.

- Bauer, L., Olgeirsson, G., Pereira, F., Pluhar, C., y Snell, P. (2003). *Key principles for special needs education: Recommendations for policy makers*. European Agency for Development in Special Needs Education.
- Billette, T., Mathieu, S., Tallot, M., Grimont, E., y Brisse, C. (2012). *Le parcours de santé de l'enfant polyhandicapé*. Disponible en <http://ebookbrowse.com/parcours-de-sante-enfant-polyhandicape-pdf-d331891509>. En Soro-Camats, E., Rosell, C., y Basil, C. (2012). *El alumnado con pluridiscapacidad: características, evaluación y necesidades educativas*. Universitat de Barcelona (Institut de Ciències de l'Educació). Edición digital: <http://diposit.ub.edu/dspace/handle/2445/33059>
- Bisquerra, R. (2006). *Tutoría y desarrollo personal. La acción tutorial: su concepción y su práctica*, 81-106. MEC.
- Bisquerra, R., & Sabariego, M. (2004). Proceso de Investigación (parte 1). En R. Bisquerra, *Metodología de la Investigación Educativa*, 89-125. La Muralla.
- Bisquerra, R., Dorio, I., Gómez, J., Latorre, A., Martínez, F., Massot, I., Mateo, J., Sabariego, M., Sans, A., Torrado, M., Vilà, R. (2009). *Metodología de la investigación educativa*. La Muralla.
- Blanchard, M. y Muzás, M.D. (1999). *Plan de Acción Tutorial en Educación Secundaria. Elaboración, desarrollo y materiales*. Narcea.
- Blas González, A. (2021). La inclusión educativa en las aulas de Educación Especial en la etapa de post-covid. *VIII Congreso Internacional de Educación*. CIECAL.
- Blasi, M. (2006). La construcción del proyecto educativo: vínculos entre familias y profesionales. *Revista Infàncian*, 100 (nov-dic), 10-13.

- Bobath B y Bobath K. (1975). *Motor development in the different types of cerebral palsy*. Heinemann.
- Bobath K, Bobath B. (1984). The neurodevelopmental treatment in scrutton D. (Ed) Management of the motor disorders of children with cerebral palsy. *Clinics in Developmental Medicine*, 90, 6-18. JB Lippincott.
- Bolivar, A. (2006). Familia y escuela: dos mundos llamados a trabajar en común. *Revista de Educación*, 339, 119-146.
- Bostín, G. (1966). *Tests sociométricos*. Kapelusz Buenos Aires.
- Boukeras, A. (2008). Évolution cognitive et socio-émotionnelle d'enfants polyhandicapés bénéficiant de soins intensifs institutionnels En J.L. Adrien, BECS: *Batterie d'évaluation cognitive et socio-émotionnelle*, 233- 256. Boeck Supérieur.
- Boutin, A.M. (2001). Approche médicale de l'accompagnement de la personne polyhandicapée, *Réadaptation*, 478, 12-16.
- Boutin, A.M. (2004). L'accès aux soins des personnes polyhandicapées, *Motricité Cérébrale*, 25 (4), 150-152. En Soro-Camats, E., Rosell, C., y Basil, C. (2012). El alumnado con pluridiscapacidad: características evaluación y necesidades educativas. Universitat de Barcelona (Institut de Ciències de l'Educació). Edición digital: <http://diposit.ub.edu/dspace/handle/2445/33059>
- Boza, A. (2002). Evaluación de la orientación en educación secundaria: análisis de roles. XXI, *Revista de Educación*, 4, 217-238.
- Boza, Á., Salas, M., Ipland, J., Aguaded, M. C., Fondón, M., Monescillo, M., y Méndez, J. M. (2001). *Ser profesor, ser tutor. Orientación educativa para docentes*. Hergué.

- Bronfenbrenner, U. (1979). *The ecology of human development: Experiments by nature and design*. Harvard University Press. (Traducción castellana en 1987: Ecología del desarrollo humano. Barcelona: Paidós).
- Brown, P. C. (1989). *Involving Parents in the Education of their Children*. Disponible en: http://www.ed.gov/databases/ERIC_Digests/ed308988.html.
- Buendía, L., Colás, M.P., Hernández, F. (1998). *Métodos de investigación en psicopedagogía*. Mc Graw Hill.
- Buzan, T. (2013). *El libro de los mapas mentales. Cómo utilizar al máximo las capacidades de la mente*. Urano.
- Cabero, J., Barroso, J. (2013). La utilización del juicio de experto para la evaluación de TIC: el coeficiente de competencia experta. *Revista de Pedagogía Bordón*, 65(2), 25-38.
- Cabero, J., Bermejo, B., Morales, J.A., Domene, S., Llorente, M.C. (Junio de 2009). *Estudios sobre satisfacción, necesidades y preferencias formativas* [ponencia]. V Congreso de formación para el trabajo, estrategias de Innovación en la formación para el trabajo, Granada. <https://idus.us.es/handle/11441/59153>
- Cabero, J., Llorente, M.C. (2013). La aplicación del juicio de experto como técnica de evaluación de las tecnologías de la información y comunicación (TIC). *Revista de Tecnología de Información y Comunicación en Educación*, 7(2), 11-22.
- Cabrera Muñoz, M. (2009). La importancia de la colaboración familia-escuela en la educación. *Innovación y Experiencias Educativas*, 16, 1-9.
- Camacho Ramírez, M.A. (2012). ¿Cómo se sienten las familias de los alumnos/as con necesidades educativas especiales? *Publicaciones Didácticas*, 32, 78-83.
- Campbell, D.T., Stanley, J.C. (1995). *Diseños experimentales y cuasiexperimentales en la investigación social*. Amorrortu editores.

- Campion, M.R. (1990). *Adult hydrotherapy*. Oxf Heinemann Med Books.
- Canimas Brugué, J. (2015). ¿Discapacidad o Diversidad Funcional? *Siglo 0: Revista sobre Discapacidad Intelectual*, 46 (2) nº 254, abril-junio, 79-97.
- Cano Muñoz, M.A. (2015). *Sentido y fundamento de las Escuelas de Padres y Madres: orientaciones para una responsabilidad compartida*. Tesis Doctoral. Universidad de Madrid.
- Cánovas, I. M., y Salazar González, J. (2002). Fisioterapia Educativa: el papel del fisioterapeuta en la mejora de la coordinación óculomanual: un protocolo de intervención. *Fisioterapia y calidad de vida*, 1(5), 26-48.
- Cantallops Ramón, J. y Forteza Forteza, D. (2011). Aportaciones de un programa acuático educativo para la mejora de la autonomía e independencia de alumnado gravemente afectado. *Revista Española sobre Discapacidad Intelectual*, 42 (2), nº 238, 79-93.
- Cantón, I. (1996). Los documentos personales al servicio de la investigación biográfica. En López-Barajas, E. (Coord.). *Las historias de vida y la investigación biográfica. Fundamentos y metodología*, 215-225. Universidad Nacional de Educación a Distancia.
- Cañas, A., Campoy, T.J., y Pantoja, A. (2005). La función tutorial: Valoración y necesidades del profesorado. *Bordón: Revista de Pedagogía*, 57(3) 297-214.
- Carbajo Vélez, M.C. (2014). La Sala de Estimulación Multisensorial. Tabanque. *Revista Pedagógica*, 27, 155-172.
- Carvajal, M. (2002). Os invitamos a educar. *Cuadernos de Pedagogía* 311,19-22.

- Casanova, M.A. (2011). De la Educación Especial a la inclusión educativa. *Revista del Consejo Escolar del Estado*, 18, 8-24.
- Castillo, S., Torres, J.A. y Polanco, L. (2009). *Tutoría en la enseñanza, la universidad y la empresa*. Pearson Educación.
- Castro Pañedo, P., González González de Mesa, C., Álvarez Martino, E., Álvarez Hernández, M., Campo Mon, M.A. (2017). Modalidad de escolarización combinada desde la óptica de los profesionales de la educación: validación de una escala. *Revista de Investigación en Educación*, 15 (1), 27-40. Universidad de Oviedo.
- Castro, M., Expósito-Casas, E. Lizasoain Hernández, L., López-Martín, E., y Navarro, E. (2015). Acciones y actitudes diferenciales de los tutores y su relación con la participación de las familias. *Participación educativa, Revista del Consejo Escolar del Estado* (4)7, 29-38.
- Castro, P., González, C., Alvarez, E., Alvarez, M. y Campo, M.A. (2017). Modalidad de escolarización combinada desde la óptica de los profesionales de la educación: validación de una escala. *Revista de Investigación en Educación* 15, (1), 27-40.
- Ceballos, E. (2006). Dimensiones de análisis del diagnóstico en educación: El diagnóstico del contexto familiar. *RELIEVE*, 12 (1), 33-47.
http://www.uv.es/RELIEVE/v12n1/RELIEVEv12n1_4.htm
- Celina-Oviedo, H., Campo-Arias, A. (2005). Aproximación al uso del coeficiente alfa de Cronbach. *Revista Colombiana de Psiquiatría*, 34 (4), 572-580.

- Centro de Investigación y Documentación Educativa (2008). La orientación en la atención a la diversidad; los procesos de enseñanza-aprendizaje y la acción tutorial. En M. Grañeras Pastrana y A. Parras Laguna (Coords.), *Orientación educativa: fundamentos teóricos, modelos institucionales y nuevas perspectivas*, 181-224. Ministerio de Educación, Política Social y Deporte, Subdirección General de Información y Publicaciones
- Christenson, S. L. (2004). The family-school partnership: An opportunity to promote the learning competence of all students. *School Psychology Review*, 33, 83-104.
- Christenson, S. L. y Sheridan, S. M. (2001). *Schools and families: creating essential connections for learning*. The Guilford Press.
- Cisterna Cabrera, F. (2005). Categorización y triangulación como procesos de validación del conocimiento en investigación cualitativa. *Theoria*, 14 (1), 61-71.
- Clasificación Internacional del Funcionamiento, de la Discapacidad y de la Salud, del Grupo de Clasificación de Clasificación, Evaluación, Encuestas y Terminología de la OMS (2001). Madrid: IMSERSO.
- Cohen, L., Manion, L. (2002). *Métodos de investigación educativa*. La Muralla.
- Colás Bravo, P. y Contreras Rosado, J.A. (2013). La participación de las familias en los centros de Educación Primaria. *Revista de Investigación Educativa*, 31 (2), 485-499.
- Collet, J. y Tort, A. (2013). Escuelas, familias y éxito escolar para todos/as. Mejorar los vínculos entre docentes y familias, ¿mejora los resultados académicos? *Cuadernos de Pedagogía*, 428, 82-85.
- Collet, J., Besalú, X. Feu, J. y Tort, A. (2014). Escuelas, familias y resultados académicos. Un nuevo modelo de análisis de las relaciones entre docentes y

progenitores para el éxito de todo el alumnado. *Revista de Curriculum y Formación del Profesorado*, 8 (2).

Collignon, P., Giusiano, B., Jimeno, M.T., Combe, J.C., Thirion, X., y Porsmoguer, E. (1993). Une échelle d'évaluation de la douleur chez l'enfant polyhandicapé. En A. Gauvain-Piquard, I. Murat y G. Pons, *La douleur chez l'enfant: Echelles d'évaluation, traitements médicamenteux*, 11-20. Collection Recherche Clinique et Décision Thérapeutique. Springer-Verlag.

Collin, C., Wada, D.T., Davies, S., Horne V. (1988). The Barthel ADL index: A reliability study. *Int Disabil Studies* 10, 61-63.

Colmenero, M.J., Pegalajar, M.C. y Pantoja, A. (2019). Teachers' perception of inclusive teaching practices for students with severe permanent disabilities / Percepción del profesorado sobre prácticas docentes inclusivas en alumnado con discapacidades graves y permanentes. *Cultura y Educación*, 31:3, 542-575

Cols-Clotet, C. y Fernàndez-Quiles, J. (2019). Patios inclusivos. *Tarbiya, Revista De Investigación E Innovación Educativa*, 47, 107-115.
<https://doi.org/10.15366/tarbiya2019.47.008>

Conklin, H. (2012). Tracing learning from divergent teacher education pathways into practice in middle grades classrooms. *Journal of Teacher Education*, 63 (3), 171-184.

Cook, T.D. y Reichart, CH. S. (2005). *Métodos cualitativos y cuantitativos en la investigación evaluativa*. Morata.

Corral, Y. (2010). Diseño de cuestionarios para recolección de datos. *Revista Ciencias de la Educación*, 20 (36), 152-168.

- Cremades, García, Ramírez y Miraflores, (2016). Acción Tutorial en estudiantes de las menciones de educación física y música del grado de maestro en educación primaria. *Revista de Investigación Educativa*, 34 (2), 417-433.
- D'Alonzo, L. (2020). *Diferenciación didáctica para lograr la inclusión*. Editorial Popular.
- D'Angelo, L. (2017). Proyecto Patios Divertidos. Programa de inclusión escolar para el alumnado con dificultades de interacción social en los recreos. *Educación en Contexto*, 3(Núm. Extra.), 181-210.
- Dalla Piazza, S., y Godfroid, B. (2004). *La personne polyhandicapée: Son évaluation et son suivi*. De Boeck.
- Dauber, S. L. & Epstein, J. L. (1993). Parent attitudes and practices of involvement in inner-city elementary and middle schools. En N. F. Chavkin (Ed.), *Families and schools in a pluralistic society*, 205-216. Albany: State University of New York Press.
- Davis, P. y Florian, L. (2004). Searching the literatura on teaching strategies and approaches for pupils with special educational needs: Knowledge production and synthesis. *Journal of Research in Special Educational Needs*, 4 (3), 142-147.
- De la Cruz Flores, G., Chehaybary Kury, E. y Abreu Hernández, L. F. (2011). Tutoría en educación superior: una revisión analítica de la literatura. *Revista de La Educación Superior*, 40 (157), 190-209. Recuperado de <http://www.scielo.org.mx/pdf/resu/v40n157/v40n157a9.pdf>
- De Pedro, A. (2017). *Tratamiento de la parálisis cerebral infantil. Método Le Métayer*. Universidad de Valladolid.

- Del Pozo, M. (2011). La orientación y la acción tutorial en la etapa de primaria. [Versión electrónica]. *Reflexiones y Experiencias Innovadoras en elAula*, 28. Recuperadode:http://www.didacta21.com/documentos/revista/Enero11_Del_Pozo_Rodriguez_Monica.pdf
- Delgado, J. A. (2003). *El Plan de Acción Tutorial*. Universidad de Granada.
- Deslandes, R. (2019). A framework for school-family collaboration integrating some relevant factors and processes. *Aula Abierta*, 48 (1), 11-18.
- Detraux, J.J. (2006). Avaluació de les competències i posada en marxa de projectes personalitzats per a persones amb pluridiscapacitat. En Eurforpoly, *La persona amb pluridiscapacitat, necessitats i intervenció*, 77-88. Nexe Fundació.
- Develay, M. (2001). *Padres, escuela e hijos*. DIADA
- Diamond A., Ling D. S. (2016). Conclusions about interventions, programs, and approaches for improving executive functions that appear justified and those that, despite much hype, do not. *Developmental Cognitive Neuroscience* 18, 34-48.
- Díaz, Y., Etxabe, E., Muntadas, T., Ramos, P., Tarela, E., Torredemer, M. y Turpin, A. (2013). *Guía didáctica PROYECTO V.I.D.A Propuestas docentes para alumnado de secundaria con o sin discapacidad intelectual*. FEAPS.
- Díaz-Bravo, L., Torruco García, U., Martínez-Hernández, M., Varela-Ruiz, M. (2013). La entrevista, recurso flexible y dinámico. *Metodología de Investigación en Educación Médica*, 7 (2), 162-167.
- Díez, M.C. (2007). Mi escuela sabe a naranja. *Libro de visitas*. cap. 16, 253- 278. Graó.
- Domínguez Martínez, S. (2010). La educación, cosa de dos: la escuela y la familia. *Revista digital para profesionales de la enseñanza*, 8, 1-15.

- Duch, R.; Pérez, C.L. (1995). La atención a niños plurideficientes profundos: aportaciones desde un modelo de Estimulación Basal. En L. Arbea y otros, *la atención de alumnos con necesidades educativas graves y permanentes*. Servicio de Prensa, Publicaciones y Relaciones Sociales, 146-153.
- Durán, D. (2009). *El aprendizaje entre alumnos como apoyo a la inclusión. La educación inclusiva: de la exclusión a la plena participación de todo el alumnado*, 95-110. Institut de Ciències de l'Educació, ICE.
- Echeíta, G. (2006). *Educación para la inclusión. Educación sin exclusiones*. Morata.
- Echeita, G. (2017). Educación Inclusiva. Sonrisas y lágrimas. *Aula Abierta*, 46 (2).
<https://doi.org/10.17811/rifie.46.2.2017.17-24>
- Echeita, G. y Simón, C. (Coords.). (2020). *El papel de los Centros de Educación Especial en el proceso hacia sistemas educativos más inclusivos. Cuatro estudios de casos: Newham (UK), New Brunswick (Canadá), Italia y Portugal*. Ministerio de Educación y Formación Profesional.
- Echeita, G., Ainscow, M., Alonso Baixeras, P., Duran, D. (2004). Educar sin excluir. En *Cuadernos de Pedagogía*, 331, 50-53.
- Echeita, G., Fernández-Blázquez, M. L. y Simón, C. (2019). *Red para la educación inclusiva: investigación aplicada para avanzar en la implementación hacia una educación inclusiva*. Plena Inclusión España.
- Echeita, G., Verdugo, M. A., Sandoval, M., Simón, C., López, M., González-Gil, F., y Calvo, I. (2008). La opinión de FEAPS sobre el proceso de inclusión educativa. *Siglo Cero*, 39(4), nº 228, 26-50.

- Egido, I., y Bertran, M. (2017). Prácticas de colaboración familia-escuela en centros de éxito de entornos desfavorecidos. *Pedagogía Social. Revista Interuniversitaria*, 29, 97-110. doi:http://doi.org/10. SE7179/PSRI_2017.29.07
- Elizondo, C. (2018). *Diseño Universal para el Aprendizaje, una respuesta inclusiva*. Recuperado de: www.coralelizondo.wordpress.com
- Epstein, J. (2001). *School, family, and community partnerships. Preparing educators and improving schools*. Boulder, CO, Westview Press.
- Epstein, J. (2011). *School, family, and community partnerships: Preparing educators and improving schools* (2nd.ed.). Boulder, CO: Westview Press.
- Epstein, J. L (2013). *Programas efectivos de involucramiento familiar en las escuelas: estudios y prácticas*. Fundación CAP.
- Epstein, J. L. (2011). *School, Family and Community Partnerships. Preparing Educators and Improving Schools*. WESTVIEW Press.
- Escamilla, A. (2008). *Competencias básicas: claves y propuestas*. Graó.
- Escarbajal, A. (2015). *Comunidades Interculturales y Democráticas: Un trabajo colaborativo para una sociedad inclusiva*. Narcea.
- Escobar-Pérez, J., Cuervo-Martínez, A. (2008). Validez de contenido y juicio de expertos: una aproximación a su utilización. *Avances en Medición*, 6, 27-36.
- Escudero, J. M. (2009). Buenas prácticas y programas extraordinarios de atención al alumnado en riesgo de exclusión educativa. *Revista de Currículum y Formación del Profesorado*, 13 (3), 108-141.
- Espinoza, L.P. (2018). La formación continua de los docentes para la inclusión de los estudiantes con necesidades educativas especiales. *Revista multidisciplinaria de investigación*, 20 (2), 5-15.

- Expósito, J. (2014). *La acción tutorial en la educación actual*. Editorial Síntesis.
- Fanjul Escalonilla, S. (2017). *Plan de intervención para el desarrollo de la autonomía del alumnado con discapacidad intelectual leve en Educación Secundaria Obligatoria*. Trabajo Fin de Máster. Universidad de Oviedo.
- Feito, R. (2011). Famílies i escola: les raons d'un distanciament. En Collet, J.; Tort, A; (coord.), *Escola, famílies i èxit*. Fundació Jaume Bofill.
- Fernández Enguita, M. (2007). Educar es cosa de todos: escuela, familia y comunidad. En J. Garreta (ed), *La relación familia-escuela*. Edicions de la Universitat de Lleida.
- Fernández Membrado, S., Rubio Poveda, A., Lorenzo Martí, C. y Parrilla Herraiz, P. (2014). Cómo funciona un Centro de Educación Especial. Todos iguales, todos diferentes. *Fòrum de Recerca*, 19, 259-275.
- Fernández Muñoz, D. (2019). Análisis descriptivo del perfil del alumnado escolarizado en un centro de Educación Especial. *Revista de Educación Inclusiva*, 12 (2), 25-50.
- Fernández Núñez, L. (2006). ¿Cómo analizar datos cualitativos? *Butlletí La Recerca*, 1-12.
- Fernández Sánchez, P. (1991). *La función tutorial*. M.E.C.
- Fernández, M. (2018). Bases para acordar el futuro de la educación. *Cuadernos de Pedagogía*, 488, 74-78.
- Fernández Ramírez, M., Cabezas Gutiérrez, N., Leiva Godoy, A. y Cartes Villagra, C. (2018). Incidencia de los factores afectivos en el aprendizaje de estudiantes con Discapacidad Intelectual pertenecientes a establecimientos en situación de

vulnerabilidad de la ciudad de Los Ángeles, durante el año 2018 (Doctoral dissertation).

Fernández-Rego, F.J. (2004). Intervención temprana en las alteraciones motoras del desarrollo infantil. En J. Pérez-López y A. Brito de la Nuez (Coords.), *Manual de Atención Temprana* (259-274). Pirámide.

Ferre-Fernández M, Murcia-González MA, Ríos-Díaz J. (2020). Traducción y adaptación transcultural del Gross Motor Function Measure a la población española de niños con parálisis cerebral. *Rev Neurol*, 71 (05),177-185.

Flecha, A., García, R., & Rudd, R. (2011). Using Health Literacy in School to Overcome Inequalities. *European Journal of Education*, 46 (2), 209-218. doi: <http://dx.doi.org/10.1111/j.1465-3435.2011.01476.x>

Flecha, J.R. y Puigvert, L. (2002): Las comunidades de aprendizaje: Una apuesta por la igualdad educativa. *REXE: Revista de estudios y experiencias en educación*, 1(1), 11-20.

Flores Melero, C. (2019). Pluridiscapacidad en el ámbito educativo. *Revista Internacional de Apoyo a la Inclusión, Logopedia, Sociedad y Multiculturalidad*, 5 (1), 105-124.

Francis, G. L., Gross, J. M. S., Blue-Banning, M., Haines, S., & Turnbull A. P. (2016). School Principals and Parents Who Achieve Optimum Results: Lessons Learned from 6 North American Schools that have Implemented Inclusive Practices. *Revista Latinoamericana de Educación Inclusiva*, 10 (1), 43-60.

Francisco, N. N. (2016). *Aprendo en el recreo. Una guía para desarrollar habilidades sociales en alumno con TEA en el entorno educativo*. Autismo Sevilla.

Freixa, M. (1993). *Familia y deficiencia mental*. Amaru.

- Freixa, M. (2000). Participación de los hermanos en la dinámica familiar. *Minusval*, 120, 34-35.
- Galicia, L.A., Balderrama, J.A., Edel, R. (2017). Validez de contenido por juicio de expertos: propuesta de una herramienta virtual. *Apertura*, 9 (2), 1-13. doi: 10.18381/Ap.v9n2.993.
- Gallego Ortega, J. L. y Rodríguez Fuentes, A. (2012). *Bases teóricas y de investigación en Educación Especial*. Pirámide.
- Gallego, C. (2013). Una formación compartida entre familias y profesores para el desarrollo de grupos de apoyo mutuo. *Revista de Investigación en Educación*, 11 (3), 109-119.
- Gallego, C., Jiménez, A., y Corujo, C. (2018). Otra forma de desarrollar el apoyo inclusivo: los Grupos de Apoyo Mutuo. *Revista de Investigación en Educación*, 16 (2), 106-120.
- Gallego, C., Rodríguez, M., Corujo, C., García, M., Cotrina, M. y Jiménez, A. (2015). La comunicación en los Grupos de Apoyo Mutuo (GAM): una estrategia inclusiva de apoyo. *Revista científica de Educación y Comunicación "Hachetetepé". Educación para la diversidad y la comunicación*. 10, 125-133.
- Galve, J. (2002). *Orientación y acción tutorial: de la teoría a la práctica: Educación Infantil, Primaria, Secundaria, Bachillerato y Formación Profesional*. Ciencias de la Educación Preescolar y Especial.
- Garanto, J. (1997). Investigación y prospectiva en educación especial: el diagnóstico. *Educación*, 21, 85-103.
- García Nieto, N. (1996). Los contenidos de la función tutorial. *Revista Complutense de Educación*, 7, 1.

- García Pastor, C. (1995). *Una escuela común para niños diferente: la integración escolar*. EUB.
- García Rubio, J. (2017). Evolución legislativa de la educación inclusiva en España. *Revista nacional e internacional de educación inclusiva*, 10 (1).
- García Sanz, M. P., Gomariz Vicente, M. A., Hernández Prado, M. A. y Parra Martínez, J. (2010). La comunicación entre la familia y el centro educativo, desde la percepción de los padres y madres de los alumnos. *Educatio Siglo XXI*, 28 (1), 157-188.
- García Yeste, C., Martín Casabona, N. y Sampé Compté, M. (2012). La implicación y la participación de las familias: Elementos clave para la mejora del Aprendizaje en 74 los Centro Educativos de Alumnado Inmigrante. *Indivisa: Boletín de Estudios e Investigación*, 13, 192-212.
- García, A. (2008). *Espectro Autista: Definición, Evaluación e Intervención Educativa*. Junta de Extremadura.
- García-Bacete, F. J. (2006). Cómo son y cómo podrían ser las relaciones entre escuelas y familias en opinión del profesorado. *Cultura y Educación*, 18:3-4, 247-265. <http://dx.doi.org/10.1174/113564006779173000>
- García-Bacete, F. J., Górriz, A. y Cloquell, R. (2004). El papel de los padres en la escolarización de los hijos. El punto de vista del profesorado. Comunicación presentada al *IV Congreso Internacional de Psicología y Educación*. Universidad de Almería.

- García-García, F. J. y López-Torrijo, M. (2016). El rol de las familias españolas con hijos con discapacidad en la inclusión educativa. Una mirada histórico-normativa. *Revista Española de Discapacidad*, 4 (2), 219-233. Doi: <https://doi.org/10.5569/2340-5104.04.02.12>
- Gardner, H. (1995). *Inteligencias múltiples. La teoría en la práctica*. Paidós.
- Gasteiz, V. (2012). *SIIS Centro de Documentación y Estudios, Vivir mejor. Hacia una comunicación efectiva*. Serie: Buenas Prácticas en la Atención a Personas con Discapacidad, Diputación Foral de Álava, 94.
- Gázquez Linares, J. J., Pérez Fuentes, M. del C., Molero Jurado, M. del M., Simón, M. del M., Martos, Á., Barragán, A. B., & Asociación Universitaria de Educación y Psicología (2018). *Conocimientos, investigación y prácticas en el campo de la salud*, 5.
- Giné, C. (2000). Las necesidades de la familia a lo largo del ciclo vital, en Verdugo, M. A. *Familias y discapacidad individual*. FEAPS.
- Giné, C., Basil, C., Bolea E., y otros (2003). *Trastorns del desenvolupament i necessitats educatives especials*. UOC.
- Giner, A. y Puigardeu, O. (2008). *La tutoría y el tutor: Estrategias para su práctica*. ICE.
- Gisbert, M. (2000). El profesor del siglo XXI: de transmisor de contenidos a guía del ciberespacio. En Cabero, J. (coord.), *Las Nuevas Tecnologías para la mejora educativa*, 315-330. Kronos.

- Gomariz Vicente, M. A., Hernández-Prados, M. A., García-Sanz, M. P. y Parra Martínez, J. (2017). Tejiendo puentes entre la escuela y la familia. El papel del profesorado. *Borrdón* 69 (2), 41-57.
- Gómez Gallardo, E. (2017). *La atención temprana como recurso para la mejora del proceso de nueva escolarización en el segundo ciclo de la etapa de educación infantil, del alumnado con trastornos en el desarrollo o en riesgo de padecerlos, en Huelva y su provincia* [Tesis Doctoral, Universidad deHuelva].BasededatosTESEO.<https://www.educacion.gob.es/teseo/mostrarRef.do?ref=1452417>
- Gómez Gómez, M. C. (2009). *Aulas Multisensoriales en Educación Especial. Estimulación e integración sensorial en los espacios snoezelen*. Ideaspropias.
- Gómez, A. (2006). La participación de los padres en los centros educativos: coordinadas legislativas. En A. García (coord.), *Participación de las familias en la vida escolar: acciones y estrategias*. (9-58). Ministerio de Educación y Ciencia.
- Gómez, A., Viguer, P. y Cantero, M. J. (2003). *Intervención Temprana. Desarrollo óptimo de 0 a 6 años*. Pirámide.
- Gómez, C. (2002). Una grabadora, puente hacia las familias. *Cuadernos de Pedagogía* 318, 20-22.
- Gómez, M. C. (2009). *Aulas Multisensoriales en Educación Especial. Estimulación e integración multisensorial en los espacios snoezelen*. Ideas propias.
- Gómez, M. C. (2018). La educación de los sordos de la exclusión a la inclusión. *Revista sobre la Infancia yla Adolescencia*, 14, 95–106.

- Gómez, V., e Infante, M. (2004). Actitudes de los estudiantes de educación hacia la integración de personas con discapacidad y hacia la educación multicultural. *C&E: Cultura y Educación*. 4 (16), 371-383.
- González Benítez A. M. (2018). *La función tutorial en Educación Primaria y Secundaria: un estudio empírico*. UNED.
- González, A. M. y Vélaz de Medrano, C. (2014). *La acción tutorial en el sistema escolar*. UNED.
- González, M. C., Gilar, R., y Pérez, A. M. (2002). *Perfil actitudinal del alumnado de magisterio hacia la discapacidad*. Comunicación al VII Congreso Internacional *Exigencias de la Diversidad*. Santiago de Compostela.
- González-Gil, F., Martín-Pastor E., Flores, E., Jenaro, C., Poy, R., y Gómez-Vela, M. (2016). Inclusión y convivencia escolar: análisis de la formación del profesorado. *European Journal of Investigation in Health, Psychology and Education*. 3 (2), p. 125-135. <https://doi.org/10.6018/reifop.19.3.21932>
- González-Palacios, A. y Avelino-Rubio, I. (2016). Tutoría: una revisión conceptual. *Revista de Educación y Desarrollo*, 38 (julio-agosto), 57-68.
- Goñi Garrido, M^a J. y Grupo de autogestores de ATZEGI (2009). *Guía para el personal de apoyo. Autodeterminación*. FEAPS.
- Gràcia, M. (2003). *Comunicación y lenguaje en primeras edades: intervención con fami-lias*. Milenio.
- Granlund, M., Björck-Åkesson, E., Brodin, J., y Olsson, C. (1995). Communication intervention for persons with profound disabilities: A swedish perspective. *Augmentative and Alternative Communication*, 11, 49-59.

- Gubbins, V. (2011). *Estrategias de involucramiento parental de estudiantes con buen rendimiento escolar en educación básica*. Tesis de Doctorado. Pontificia Universidad Católica de Chile.
- Guillamón, J.R. (2002). La acción tutorial. En Repetto, E. *Modelos de Orientación e Intervención Psicopedagógica*. Vol. I. Marco Conceptual y Metodológico, 440-471. UNED.
- Guirao, M. (1980). *Los sentidos, bases de la percepción*. Alhambra.
- Gutiérrez, T. (2002). El protagonista de la semana. *Cuadernos de Pedagogía* 312, 20-22.
- Hamilton, B.B., Granger, C.V., Sherwin, F. S. (1987). A uniform national data system for medical rehabilitation. In *Fuhrer M.J. editor. Rehabilitation Outcomes: analysis and measurement*. MD Brookes 137-147.
- Hernández, M. S., Zurita, L., Lobaina, I. & Adela, I. (2017). Rehabilitación cognitiva de pacientes con alteraciones perceptivas sobrevivientes a ictus isquémico. *MediSan*, 21, 1-2.
- Hernández-Sampieri, R., Mendoza, C.P. (2018). *Metodología de la investigación. Las rutas cuantitativa, cualitativa y mixta*. Mc Hill Education.
- Hernández-Sánchez, A. M. y Martínez Guzmán, M. D. (2014). La investigación evaluativa: enfoque estratégico para una educación a distancia en entornos virtuales de calidad. *Aula de encuentro*, 2 (16), 106-129.
- Hernán-García, M., Lineros- González, C. y Ruiz-Azarola, A. (2020). Cómo adaptar una investigación cualitativa a contextos de confinamiento. *Gac Sanit. Escuela Andaluza de Salud Pública*.

- Herranz, J.L. (2001). *Vivir y comprender la Epilepsia*. Janssen-Cilag.
- Herrera Aponte, M. T. (2006). El proceso de tutoría. Un ritual a la esperanza. *EDUCARE*, 10 (3), 192-201. Recuperado de <http://revistas.upel.edu.ve/index.php/educare/article/view/145>
- Hoover-Dempsey, K. V.; Walker, J. M. et al. (2005). Why do parents become involved? Research findings and implications, en *Elementary School Journal*, 106 (2), 105-190.
- Iacono, T., Carter, M., y Hook, J. (1998). Identification of intentional communication in students with severe and multiple disabilities. *Augmentative and Alternative Communication*, 14, 102-114.
- Illán, N. (1989). *La integración escolar y los profesores*. Nau Llibres.
- Illán, N y Arnáiz, P. (1996). La evolución histórica de la Educación Especial. Antecedentes y situación actual. En Illán Romeu, N. *Didáctica y organización en Educación Especial*. Aljibe.
- Instituto Nacional de Estadísticas (2008). Encuesta de Discapacidad, Autonomía personal y situaciones de Dependencia (EDAD). Recuperado de https://www.ine.es/dyngs/INEbase/es/operacion.htm?c=Estadistica_C&cid=1254736176782&menu=resultados&sccc=1254736194716&idp=1254735573175#
- Jiménez Treviño, C. M. (2008). *Neurofacilitación. Técnicas de Rehabilitación Neurológicas aplicadas a niños con parálisis cerebral o síndrome de Down y adultos con hemiplejía o daño neurológico*. Tillas
- Johari, A., Bradshaw, A. C. (2008). Project-based learning in an internship program: A qualitative study of related roles and their motivational attributes. *Educational Technology Research and Development*, 56, 329-359.

- Johnson, D., Johnson, R. y Holubec, E. (1999). *El aprendizaje cooperativo en el aula*. Paidós.
- Kagitcibasi, C. (2005). Autonomy and Relatedness in Cultural Context: Implications for Self and Family. *Journal of CrossCultural Psychology*, 36 (4), 403-422.
- Kakhuta, E. (2018). Inclusive education: Why it poses a dilemma to some teachers. *International Journal of Inclusive Education*, 1–16. doi:10.1080/13603116.2018.1492640
- Kapp, K. (2012). *The Gamification of Learning and Instruction: Game-Based Methods and Strategies for Training and Education*. John Wiley & Sons.
- Kerlinger, F. (1985). *Investigación del comportamiento*. Interamericana, México.
- Kinnear, D. et al. (2020). The relative influence of intellectual disabilities and autism on sensory impairments and physical disability: a whole-country cohort of 5.3 million children and adults. *Journal of Applied Research in Intellectual Disabilities*, 33 (5), 1059-1068.
- Labajos, S., Gallego, B., y Lago, M. (2012). Factores de la cultura escolar que favorecen o dificultan la inclusión del alumnado de diversidad cultural. propuestas para el plan de acogida. *TABANQUE. Revista Pedagógica*, 25, 127–150.
- Langørger, E. y Magnus, E. (2018). We are just ordinary people working hard to reach our goals! Disabled students' participation in Norwegian higher education. *Disability & Society*, 33 (4), 598–617. <https://doi.org/10.1080/09687599.2018.1436041>
- Lázaro y Asensi (1981). *Manual de orientación escolar y tutorías*. M.E.C.
- Lázaro, L. A. (2002). *Aulas multisensoriales y de psicomotricidad*. Mira.

- Le Metayer, M. (1995). Rééducation de la motricité bucofaciale. *Motricité Cérébrale*, 20, 125- 131.
- Le Metayer, M. (2001). *Reeducación crerebromotriz del niño pequeño. Educación terapéutica*. Masson.
- Lee, J. y Hammer, J. (2011). Gamification in education: what, how, why bother? *Academic Exchange Quarterly*, New York, 15 (2), 146-151.
- León, M^a J. (2013). La atención al alumnado para las necesidades especiales, en J. Expósito (coord.), *La acción tutorial en la educación actual*, 140-165. Síntesis.
- Lewandowska, A., Ratuszek Sadowska, D., Stębowska, J., Kuczma, M., Kurczewski, M., & Hagner, W. (2018). Therapeutic treatment according to the Bobath concept based on the International Classification ICF in a patient after a stroke - case report. *Journal of Education, Health and Sport*, 8 (9), 1609–1621.
- López Larrosa, S., Richards, A., Ayleen Morao Rodríguez, S. y Gómez Soriano, L. (2019). Teachers and trainee teachers’ beliefs about family-school relationships. *Aula abierta*, 48 (1), 59-66.
- López Melero, M. (1999). *Aprendiendo a conocer a las personas con síndrome de Down*. Aljibe.
- López Melero, M. (2018). Presentación. Educar como Proceso de Transformación en la Convivencia. *Revista interuniversitaria de formación del profesorado: RIFOP*, 32 n°92 (2), 17-28.
- López Noguero, F. (2002). El análisis de contenido como método de investigación. *XXI Revista de Educación*, 4, 167-179.
- López Ruiz, E. T. (2017). *Conocimiento profesional, competencia y percepciones del profesorado de educación secundaria, orientadores y equipos directivos acerca*

de la inclusión del alumnado con necesidades específicas de apoyo educativo (NEAE): Estudio comparado (Doctoral Dissertation). Universidad de Alicante.

Lopez, I. M. y Valenzuela, G.E. (2015). Niños y adolescentes con necesidades educativas especiales. *Revista Medicina Clinica CONDES*, 26 (1), 42-51.

López, M. y Pantoja, A. (2016). Diseño y validación de una escala para comprobar la percepción y satisfacción de las familias andaluzas en relación con los procesos tutoriales en centros de educación primaria. *Revista Española de Orientación y Psicopedagogía*, 27 (1), 47-66.

López, R. E., Deslauriers, J. P. (2011). La entrevista cualitativa como técnica para la investigación en Trabajo Social. *Margen*, 61, 1-19.

López-Torrijo, M. (2009). La inclusión educativa de los alumnos con discapacidades graves y permanentes en la Unión Europea. *Relieve*, 15 (1), 1-20. http://www.uv.es/RELIEVE/v15n1/RELIEVEv15n1_5.htm.

López-Torrijo, M. (2012). *Alumnos con discapacidades graves y permanentes. Su inclusión educativa en España*. EPAA.

López-Torrijo, M. (2014). Inclusión Educativa de alumnos con discapacidades graves y permanentes. Análisis de un modelo: la comunidad valenciana. *Revista Española de Educación Comparada*, 24, 223-245.

López-Torrijo, M. (2014). La inclusión educativa de alumnos con discapacidades graves y permanentes en la unión europea. *Revista Electrónica de Investigación y Evaluación Educativa*, 15 (1), 1-20. <https://doi.org/10.7203/relieve.15.1.4183>

- López-Torrijo, M. y Montánchez, M. L. (2010). *La Reforma de Bolonia y la diversidad: Estudio de las propuestas formativas en las universidades de Valencia y Murcia*. En Lázaro L.M. y Payá A., *Desigualdades y educación. Una perspectiva internacional*, 1090-1106. Universitat de Valencia.
- Loreman, T., McGhie-Richmond, D., Kolupayeva, A., Taranchenko, O., Mazin, D., Crocker, C., & Petryshyn, R. (2016). A Canada-Ukraine collaborative initiative for introducing inclusive education for children with disabilities in Ukraine: *Participant perspectives. School Effectiveness and School Improvement*, 27, 24–44.
- Luckasson, R., Borthwick-Duffy, S., Buntix, W.H.E., Coulter, D.L., Craig, E.M., Reeve, A., y cols. (2002). *Mental Retardation. Definition, classification and systems of supports* (10th ed.). Washington, DC: American Association on Mental Retardation. [Traducción al castellano de M.A. Verdugo y C. Jenaro (en prensa). Alianza Editorial].
- Lukas, J. F. y Santiago, K. (2004). *Evaluación Educativa*. Alianza Editorial.
- Luque Parral, D. J. y Luque-rojas, M. J. (2010). Acción tutorial y discapacidad: sugerencias de trabajo en el aula. *REOP*, 21 (3), 633 – 642.
- Luque, D. J. (2008). Valores y necesidades educativas especiales: Elementos para un estudio psicoeducativo. *INFAD. International Journal of Developmental and Educational Psychology*, 1, 125-136.
- Luque, D. J., y Rodriguez, G. (2008). Alumnado Universitario con Discapacidad: Elementos para la reflexión psicopedagógica. *Revista Española de Orientación y Psicopedagogía*, 19, (3), 270 – 281.

- Luque, D. y Luque-Rojas, M. (2013). Necesidades Específicas de Apoyo Educativo del alumnado con discapacidades sensorial y motoras. *Summa Psicológica Ust*, 10 (2), 57-72.
- Macias Merlo L. (2016). Buena praxis en Atención Temprana «Métodos Alternativos de Intervención. Pros y Contrás». Newsletter CRE Enfermedades Raras (CREER). Disponible en: http://www.creenfermedadesraras.es/creer_01/documentacion/boletindigitalcreer/newsletter_2016/profesionales_news_enero/index.htm
- Marchesi, A. (2004). *Que será de nosotros los malos alumnos*. Alianza Editorial.
- Marrodán Gironés, M. J. (2003). *La acción tutorial en Educación Primaria*. ICCE.
- Marsden, E. y Egerton, J. (2007). *Moving wit research: evidence-based practice in Sherborne Developmental Movement*, Sunfield Publications, Stourbridge, UK.
- Martí, L. (2003). Familia y escuela. *Cuadernos de Pedagogía*, 378.
- Martín Arribas, M. C. (2004). Diseño y validación de cuestionarios. *Matronas Profesión*, 5 (17), 23-29.
- Martínez Abellán, R. (2008). La terapia asistida por animales: una nueva perspectiva y línea de investigación en la atención a la diversidad Indivisa. *Boletín de Estudios e Investigación*, 9, 117-143 La Salle Centro Universitario Madrid.
- Martínez- Fuentes, M. T., Pérez López, J. (2011). Terapia Vojta, Desarrollo psicológico y apego infantil en poblaciones de riesgo biológico. *Acción Psicológica*, 8 (2), 87-97.
- Martínez M. (1998) *La investigación cualitativa etnográfica en educación*. Trillas.
- Martínez Segura, M. J. (2011). Formación de maestros, atención educativa a alumnos con plurideficiencia y estimulación sensoriomotriz. *REIFOP*, 14 (1), 137-150. (Enlace web: <http://www.aufop.com>).

- Martínez Segura, M. J. (2011). Formación de maestros, atención educativa a alumnos con plurideficiencia y estimulación sensoriomotriz. *REIFOP*, 14 (1),137-150. También disponible en http://www.aufop.com/aufop/uploaded_files/articulos/1302112813.pdf. En Soro-Camats, E., Rosell, C., y Basil, C. (2012). El alumnado con pluridiscapacidad: características, evaluación y necesidades educativas. Barcelona: Universitat de Barcelona (Institut de Ciències de l'Educació). Edición digital: <http://diposit.ub.edu/dspace/handle/2445/33059>
- Martínez, A. (2000). *Las aulas estables para alumnado con necesidad de apoyos generalizados en centros de eso: orientaciones para su funcionamiento*. Servicio Central de Publicaciones del Gobierno Vasco.
- Martínez, A., y Gómez, J.L. (Coord.) (2013). *Escuelas inclusivas singulares*. Grupo5.
- Martínez, M. C., Quintanal, J. Téllez, J. A. (2002). *La orientación escolar. Fundamentos y desarrollo*. Dykinson.
- Martínez, R., Porto, M. y Garrido Gil, C. (2019). Aulas de Educación Especial en España: análisis comparado. *Siglo Cero: Revista sobre Discapacidad Intelectual*, 50 (3), 89-120.
- Martínez, V. L. (2013). *Métodos, técnicas e instrumentos de investigación*. https://www.academia.edu/6251321/Métodos_técnicas_e_instrumentos_de_investigación.
- Martínez-González, R. A., y Pérez, M. H. (2006). Propuestas metodológicas para una educación de calidad a través de las relaciones entre centros docentes, familias y entidades comunitarias. *Cultura y Educación*, 18 (3-4), 231-246.
- Martos-Pérez, J., y Paula-Pérez, I. (2011). Una aproximación a las funciones ejecutivas en el trastorno del espectro autista. *Revista de Neurología*, 52 (1), 147-153.

- McGuire, J., Scott, S. and Shaw, S. (2006). Universal design and its applications in educational environments. *Remedial and Special Education*, 27 (3), 166-175.
- Mcmillanm, J. y Shumacher, S. (2005). *Investigación educativa: una introducción conceptual*. Pearson.
- Medina García, M. (2017). *La educación inclusiva como mecanismo de garantía de la igualdad de oportunidades y no discriminación de las personas con discapacidad*. Cinca. Publicación: Convención ONU; 21.
- Mendia, R. (2016). El aprendizaje-servicio: una metodología para la innovación educativa. *Convives*, (16), 2-101.
- Mesibov, G. B., y Shea, V. (2009). The TEACCH Program in the Era of Evidence-Based Practice. *Journal of Autism and Developmental Disorders*, 40 (5), 570–579. doi: 10.1007/s10803-009-0901-6.
- Meyer, A. y Rose, D. (2005). *The universally designed classroom: accesible curriculum and digital technologies*. MA: Harvard Education Press.
- Michavila, F., y García J. (eds.) (2003). *La tutoría y los nuevos modos de aprendizaje en la Universidad*. Consejería de Educación de la Comunidad de Madrid.
- Milla, M. G. y Mulas, F. (2005). *Atención Temprana. Desarrollo infantil, diagnostico, trastornos e intervención*. Promolibro.
- Ministerio de Educación y Ciencia [MEC] (1992). *Orientación y tutoría*. Servicios de Publicaciones del M.E.C.
- Mir, M., Batle, M. y Hernández, M. (2009). Contextos de colaboración familia-escuela durante la primera infancia. IN. *Revista Electrònica d'Investigació i Innovació*

- Educativa i Socioeducativa*, 1 (1), 45-68. Consultado en http://www.in.uib.cat/pags/volumenes/vol1_num1/m-mir/index.html
- Mirabal Socas, I. (2012). *Relación que se establece entre las expectativas de padres y profesores de alumnos con nee sobre la atención escolar que reciben los hijos/alumnos y el progreso de los mismos*. Tesis ULPGC.<http://hdl.hande.net/10553/8710>.
- Morales Moreno, A. B. (2010). La acción tutorial en Educación. Hekademos: *Revista educativa digital*, (7), 95-114. Recuperado de http://www.hekademos.com/hekademos/media/articulos/07/HEKADEMOS_N7.pdf.
- Morales, P., Urosa, B. y Blanco, A. (2003). *Construcción de escalas de actitudes tipo Likert*. La Muralla.
- Moriña, A., Perera, V. H., y Melero, N. (2020). Difficulties and reasonable adjustments carried out by Spanish faculty members to include students with disabilities. *British Journal of Special Education*, 47 (1), 6-23. <https://doi.org/10.1111/1467-8578.12261>
- Morón, S. (2005). La vinculación de la escuela infantil con las familias. *Revista Infancia*, 92, 8-10.
- Moya Maya, A. (2002). *El profesor de Apoyo: ¿dónde? ¿cuándo? ¿cómo... realiza su trabajo*. Aljibe.
- Muntaner J. J. (2014). Prácticas inclusivas en el aula ordinaria. *Revista Nacional e Internacional de Educación Inclusiva*. 33, 517-539.
- Muñoz, M.C. (2009). La importancia de la colaboración familia-escuela en la educación. *Innovación y Experiencias Educativas*, 16 (1-9).

- Murillo, F. J. y Krichesky, G. (2012). El proceso del cambio escolar. Una guía para impulsar y sostener la mejora de las escuelas. *REICE. Revista Iberoamericana sobre Calidad, Eficacia y Cambio en Educación*, 10 (1), 26-43.
- Navarro, J. (1998). *Familias con personas discapacitadas: características y fórmulas de intervención*. Junta de Castilla y León.
- Nord, C. W. (1998). *Factors Associated with Fathers' and Mothers' Involvement in their Children's Schools*. ERIC. Disponible en: <http://ericir.syr.edu/plweb>.
- Núñez Mayán, M. T. (2019). El estancamiento de la inclusión educativa del alumnado con discapacidad. Revisión de su escolarización entre 1985 y 2015. *Revista Nacional e Internacional de Educación Inclusiva*, 12 (1), 67-96.
- Núñez, B. (2007). *Familia y discapacidad. De la vida cotidiana a la teoría*. Lugar Editorial O'Reilly Media.
- Oliver Vera, C. (2010). *Familia y escuela en la tarea común de educar. Un modo de superar la incomunicación*. Davinci.
- Organización Mundial de la Salud (2011). *Informe Mundial sobre la discapacidad*.
- Ortega, I. (2007). El tutor virtual: aportaciones a los nuevos entornos de aprendizaje. *Revista Electrónica Teoría de la Educación. Educación y Cultura en la Sociedad de la Información*, 8 (2), 100-115.
- Ortells, T.; Vilanova, M. P. (2001). Cocinar una forma de conocernos. *Cuadernos de Pedagogía*, 305, 21-23.
- Otsoa, N. (2001). Trabajamos juntos en una escuela pequeña. *Cuadernos de Pedagogía* 305, 24-26.

- Palacios, A. (2008). El modelo social de discapacidad: orígenes, caracterización y plasmación. *Convención Internacional sobre los Derechos de las Personas con Discapacidad*. Cinca.
- Palisano R. R., Rosenbaum P., Bartlett D., Livingstone M., Walter S., Russell D. (2007), *Gross Motor Function Clasification System. Extendida y Revisada*, 39, 214-233. Child A Glob J Child Res.
- Palliser, R. M.; Galbany, M.; Valldeneu, C. (2008). Un projecte compartit per construir l'escola bressol. *Guix d'Infantil* 45, 19-22.
- Palma Ruiz, M. e Imaz Iglesias, I. (2016). *Método Petö para la rehabilitación de niños y niñas con parálisis cerebral o procesos neurológicos afines*. Ministerio de Sanidad, Servicios Sociales e Igualdad. Agencia de Evaluación de Tecnologías Sanitarias del Instituto de Salud "Carlos III".
- Pantoja Vallejo, A. (2013). *La acción tutorial en la escuela*. Editorial Síntesis.
- Pantoja, A. (2009). La acción tutorial ante el reto de las Tecnologías de la Información y la Comunicación (TIC). En M. Álvarez y M. Bisquerra (Coords.), *Manual de Orientación y Tutoría*. CD, 39. Wolters Kluwer. Recuperado el 10 de abril, 2014, de http://www4.ujaen.es/~apantoja/mis_libros/apantoja_n39_12-09.pdf
- Pantoja, A., Díaz, M.A., y Zwierewicz, M. (2010). Experiencias en el uso de las TIC en tutoría. En M. Álvarez y M. Bisquerra (Coords.), *Manual de Orientación y Tutoría*. CD nº 41. Barcelona: Wolters Kluwer. Recuperado de http://www4.ujaen.es/~apantoja/mis_libros/apantoja_madiaz_marlene_n41_09_10.pdf
- Pantoja, A., y Villanueva, C. (2010). Recursos tecnológicos aplicados a la tutoría. En M. Álvarez y M. Bisquerra (Coords.), *Manual de Orientación y Tutoría*. CD,

40. Wolters Kluwer. Recuperado el 10 de abril, 2014, de http://www4.ujaen.es/~apantoja/mis_libros/apantoja_villanueva_n40_04_10.pdf
- Parejo, J. L. y Pinto, J. M. (2015). *La orientación y la tutoría escolar con familias: teoría y práctica*. UOC.
- Parra, D. L., y Luque-Rojas, M. (2013). Necesidades Específicas de Apoyo Educativo del alumnado con discapacidades sensorial y motora. *Summa psicológica UST*, 10 (2), p. 57-72.
- Parrilla Latas, M. A. (1996). *Apoyo a la Escuela: un Proceso de Colaboración*. Mensajero.
- Parrilla, A. (2008). El desarrollo local e institucional de proyectos educativos inclusivos. *Perspectiva CEP*. 14, 17-31.
- Parrilla, A. (2020). Prólogo. En P. Arnaiz y A. Escarbajal, A. (Coords), *Aulas abiertas a la inclusión*, 9-12. Dykinson.
- Parrillas, A. (2002). Acerca del origen y sentido de la educación inclusiva. *Revista de Educación*, 327, 11-29.
- Pascual San Cristobal, R. (2015). *Desarrollo de la autonomía personal en la Educación Primaria aplicada al alumno con discapacidad intelectual leve: propuesta de intervención*. Trabajo Fin de Grado de Educación Primaria, mención Educación Especial. Universidad de Valladolid.
- Pegalajar Palomino, M. C. (2011). Estrategias didácticas en el proceso de enseñanza-aprendizaje de alumnos con discapacidad escolarizados en Centro Específico de Educación Especial. *Revista Educación Inclusiva*, 4 (3), 103-115.
- Pérez Serrano, G. (1994). *Investigación cualitativa. Retos e interrogantes. I. Métodos*. La Muralla.

- Pérez, C.L. (2003). *El concepto de estimulación basal en educación. I Congreso Nacional de Educación y Personas con Discapacidad*. Gobierno de Navarra.
- Pérez, L., Guillén, A., Pérez, M., Jiménez, I. y Bonilla, M. (2008). *La atención educativa al alumnado con trastorno del espectro autista*. Consejería de Educación Junta de Andalucía.
- Perpiñán, S. (2018). *Atención Temprana y Familia: Cómo intervenir creando entornos competentes*. Narcea.
- Piaget, J. (1972). *The Psychology of Intelligence*. Littlefield.
- Polaino, A. (1983). Las cuatro últimas décadas de la Educación Especial en España. *Revista Española de Pedagogía*, 41, 160.
- Ponce Ribas, A. (2008). *De padres a padres*. FEAPS.
- Póo Argüelles, P. (2008). *Parálisis Cerebral Infantil*. En Protocolos Diagnóstico Terapéuticos de la AEP: Neurología Pediátrica. Coord. Narbona, J. y Casas, C. Asociación Española de Pediatría y Sociedad Española de Neurología Pediátrica. 2ª Edición, 271-277.
- Poó P., Maito J., y Sanmartí F. (1995). *Epilepsia en niños con Parálisis Cerebral*. *Act Ped Esp*, 53, 304-308.
- Pujolàs, P. y Lago, J.R. (2011). *El Programa CA/AC (“Cooperar para Aprender/Aprender a Cooperar”) para enseñar a aprender en equipo. Implementación del aprendizaje cooperativo en el aula*. Universidad de Vic.
- Ramírez, C. (2010). ¿Cómo se organiza la enseñanza en un centro específico o aula específica de educación especial? Temas para la Educación: *Revista Digital para*

- Profesionales de la Enseñanza*, 8. Recuperado en <http://www2.fe.ccoo.es/andalucia/docu/p5sd7182.pdf>.
- Ravazzola, Ma. C. (2001). Resiliencias familiares en Melillo, A. y Suárez Ojeda, E. (compiladores) *Resiliencia. Descubriendo las propias fortalezas*. Paidós.
- Redding, S. (2006). Qué piensan padres y profesores de la escuela y unos de otros. *Cultura y Educación*, 18 (3-4), 268-281.
- Reisberg, B., Ferris, S. H., De León, M. J., Crook, T. (1982). Global Deterioration Scale (GDS). *American Journal of Psychiatry*, 139, 1136-1139.
- Río, D., y Martínez, M. (2007). *Orientación educativa y tutoría*. Sanz y Torres.
- Rivas, S., y Ugarte, C. (2014). Formación docente y cultura participativa del centro educativo: claves para favorecer la participación familia-escuela. *ESE: Estudios sobre Educación*, 27, 153-168. doi: 10.15581/004.27.153-168
- Roam, D. (2010). *Tu mundo en una servilleta. Resolver problemas y vender ideas mediante dibujos*. Gestión 2000.
- Robinson, K. y Harris, A. L. (2014). *The broken compass: Parental involvement with children's education*. Harvard University Press.
- Robles, P., Rojas, M.C. (2015). La validación por juicio de expertos: dos investigaciones cualitativas en lingüística aplicada. *Revista Nebrija de Lingüística Aplicada*, 18, 1-16.
- Roca, M. (2008). *Un altreviatge a Ítaca. La gestió de la pluridiscapacitat a la família*. Tesis Doctoral. Universitat Rovira i Virgili.
- Rodrigo, M. J y Palacios, J. (1998). *Familia y desarrollo humano*. Alianza Editorial.
- Rodrigo, M^a. J., Máiquez, M. L., Martín, J. C., Byrne, S., y Rodríguez, B. (Eds.). (2015). *Manual práctico de parentalidad positiva*. Síntesis.

- Rodrigo, M^a. J., Martínez-González, R. A., y Rodríguez-Ruiz, B. (2018). La relación centro escolar-familia como factor protector de conductas transgresoras en la adolescencia. *Aula Abierta*, 47 (2), 149-158. doi: <https://doi.org/10.17811/rifie.47.2.2018.149-158>
- Rodríguez Gómez, G., Gil Flores, J., García Jiménez, E. (1996). *Metodología de la investigación educativa*. Aljibe.
- Rodríguez, S. (2000). Compartir el trabajo con las familias. *Cuadernos de Pedagogía* 276, 17-19.
- Rodríguez, S. y Romero, L. (2015). La función tutorial en Educación Infantil y Primaria: desempeño profesional del profesorado. *Revista Electrónica Interuniversitaria de Formación del Profesorado*, 18 (2), 43-55. doi: <http://dx.doi.org/10.6018/reifop.18.2.219131>
- Rogers J. C. y Hol M. B. (1994). Occupational Therapy diagnostic reasoning: a component of clinical reasoning. *American Journal Occupational Therapy* 45, 1045-1053.
- Roid, G. y Barram, R. (2004). *Essentials of Stanford-Binet Intelligence Scales (SB5) Assessment*. Hoboken, New Yersey: John Wiley and Sons, Inc.
- Rojas Pernia, S. y Olmos Rueda, P. (2016). Los Centros de Educación Especial como Centros de Recursos en el marco de una escuela inclusiva. Reseña para un debate. *Revista de curriculum y formación del profesorado*, 20 (1).
- Rosell, C., y Pastallé, N. (2010). *La discapacidad motriz: características y necesidades educativas*. Graó.
- Rubio Jurado, F. (2009). Principios de normalización, integración e inclusión. *Revista digital Innovación y Experiencias Educativas*, 19, 1-9.

- Ruiz Olabuénaga, J. I. (2007). *Metodología de la investigación cualitativa*. Universidad de Deusto.
- Ruiz Salmerón, F. (2015). *Guía básica de fisioterapia educativa*. Consejería de Educación y Universidades. Murcia.
- Ruiz, E. (2007). Integración educativa en el aula ordinaria con apoyos de los alumnos con síndrome de Down. *Revista Síndrome de Down*, 24, 2-13.
- Sáez Bondía, M. J. y Cortés Gracia A. L. (2019). ¿Cómo cambian las ideas de los estudiantes de Máster de Profesorado sobre una actividad práctica de campo tras su video-análisis y discusión en pequeños grupos? *Revista Eureka sobre Enseñanza y Divulgación de las Ciencias*, 16 (2).
- Salvador López, M.L. et al. (2010). *Manual de atención al alumnado con necesidades específicas de apoyo educativo derivadas de las limitaciones en la movilidad*. Conserjería de Educación. Junta de Andalucía.
- Sánchez Sánchez, S. (1984). *La tutoría en los centros docentes*. Escuela Española.
- Sánchez, P. (2006). Discapacidad, Familia y Logro Escolar. *Revista Iberoamericana de Educación*, 40/2 EDITA: Organización de Estados Iberoamericanos para la Educación, la Ciencia y la Cultura (OEI)
- Santana, L. (2012). *Orientación educativa e intervención psicopedagógica. Cambian los tiempos, cambian las responsabilidades profesionales*. 3ª Edición. Pirámide.
- Santana, L. E. (2003). *Orientación educativa e intervención psicopedagógica*. Pirámide.
- Santos Regó, M.A. (2015): *El poder de la familia en la educación*. Síntesis.
- Sanz Oro, R. (2010). El profesor como tutor: un reto a consolidar en el ejercicio profesional de la orientación. *Revista de España de Orientación y Psicopedagogía*, 21 (2), 346-357.

- Sanz-Cervera, P., Fernández-Andrés, M. I., Pastor-Cerezuela, G. y Tárraga-Mínguez, R. (2018). Efectividad de las intervenciones basadas en metodología TEACCH en el trastorno del espectro autista: un estudio de revisión. *Papeles del Psicólogo*, 39(1),40-50. doi: 10.23923/pap.psicol2018.2851
- Sapon-Shevin, M. (1996). *Celebrating diversity, creating community: Curriculum that honors and builds on difference*. En W. Stainback y S. Stainback (Eds.), *Inclusion: A guide for educators*. Baltimore: Paul H. Brookes. <https://doi.org/10.1017/s1030011200023757>
- Slee, R. (2000). Talking Back to Power. The Politics of Educational Exclusion. ISEC.
- Sarto, M. P. (1999). Familia y discapacidad. *III Congreso Atención a la diversidad en el Sistema Educativo*. Universidad de Salamanca. Instituto Universitario de Integración en la Comunidad Sebastià Verger Gelabert. La calidad de vida del alumnado con discapacidad en la escuela: la mirada de las familias. *Enseñanza*, 26, 2008, 125-134.
- Schalock, R. L. (2017). Introduction to the special issue on disability policy in a time of change. *Intellectual and Developmental Disabilities*, 55, 215-222.
- Schalock, R. L. y Verdugo, M. A. (2003). *Calidad de vida. Manual para profesionales de la educación, salud y servicios sociales*. Alianza.
- Schalock, R. y Verdugo, M. A. (2010). *Calidad de Vida: Manual para profesionales de la educación, salud y servicios sociales*. Alianza Editorial.
- Scorgie, K. y Wilgosh, L. (1998). Stress and coping in families of children with disabilities: an examination of recent literatura. *Revista Developmental Disabilities Bulletin*, 26 (1), 22-42.

- Serrano Ripoll, M. J. (2004). *Manual de evaluación de la eficacia de la Terapia Asistida por Animales: Autismo*. Fundación Affinity.
- Sherborne (2001). *Developmental movement for children*. Worth Publishing.
- Shonkoff, J. P., Meisels, S. J. (2000). *Handbook of Early Childhood Intervention*. Cambridge University Press.
- Sierra Bravo, R. (1997). *Técnicas de Investigación Social. Teoría y ejercicios*. Paraninfo.
- Sigman, M., Peña, M., Goldin, A. P., & Ribeiro, S. (2014). Neuroscience and education: prime time to build the bridge. *Nature Neuroscience*, 17 (4), 497-502. doi: <http://dx.doi.org/10.1038/nn.3672>
- Simón Rueda, C. y Barrios Fernández, A. (2019). Las familias en el corazón de la educación inclusiva. *Aula Abierta*, 48 (1), 51-58.
- Simón, C., Giné, C., y Echeita, G (2016a). Escuela, familia y comunidad: Construyendo alianzas para promover la inclusión. *Revista Latinoamericana de Inclusión Educativa*, 10 (1), 25-42.
- Simón, M. I., Correa, N., Rodrigo, M. J. y Rodríguez, M. A. (1998). Desarrollo y educación familiar en niños con cursos evolutivos diferentes. En M. J. Rodrigo y J. Palacios (coords.), *Familia y desarrollo Humano*, 445-464. Alianza Editorial.
- Sobrado, L. (2007). La tutoría educativa como modelo de acción orientadora: perspectiva del profesorado tutor. *XXI Revista de Educación*, 9, 43-64.
- Soro-Camats, E., Basil, C. y Rosell, C. (2012). *Pluridiscapacidad y contextos de intervención*. Universitat de Barcelona.

- Soro-Camats, E., y Basil, C. (2006). *Desarrollo de la comunicación y el lenguaje en niños con discapacidad motora y plurideficiencia*. Pearson educación.
- Sreekanth, Y. (2010). Parents involvement in the education of their children: indicators of level of involvement. *International Journal About Parents in Education*, 5 (1), 36-45.
- Stainback y Stainback, W. (1999). *Aulas inclusivas*. La Muralla.
- Strauss, A., & Corbin, J. (1990). *Basics of qualitative research*, 15. Newbury Park, CA: Sage.
- Susinos, T. (2005). ¿De qué hablamos cuando hablamos de inclusión educativa? *Temáticos Escuela*, 13, 4-6.
- Sykes, G., Bird, T. y Kennedy, M. (2010). Teacher education: Its problems and some prospects. *Journal of Teacher Education*, 61, 464-476.
- Tamarit, J. (1989). Uso y abuso de los sistemas alternativos de comunicación. *Comunicación, Lenguaje y Educación*, 1, 81-94.
- Tamarit, J. (2012). Buenas prácticas FEAPS: en busca de prudencia y compromiso. En M.A. Verdugo, T. Nieto, M. Crespo y B. Jordán (Coords.), *Cambio organizacional y apoyo a las graves afectaciones. Dos prioridades*, 157-170. Amarú.
- Tamarit, J. (2015). La transformación de los servicios hacia la calidad de vida. Una iniciativa de innovación social de FEAPS. *Siglo Cero*, 46 (3) 255, 47-71. Ed. Universidad De Salamanca.

- Tamarit, J. (2016). Los procesos de transformación en las instituciones educativas. Cap. 2 *Jornada XI y XII de Cooperación Educativa con Iberoamérica sobre Educación Especial e Inclusión Educativa*. UNESCO.
- Tamayo y Tamayo, M. (2000). *El proceso de la investigación científica*. Limusa.
- Tardieu, G. (1984). Le dossier clinique de l'infirmité motrice cérébrale. Méthodes d'évaluation et applications thérapeutiques. CDI.
- Torrado Fonseca, M. (2004). *Estudios de Encuesta. Metodología de la Investigación Educativa*. L. M. S. A
- Torrego, J. C. (Coord.) (2014). *8 ideas claves. La tutoría en los centros educativos*. Graó.
- Trilla, J. (2002). La respuesta del marco escolar frente a las nuevas necesidades de la familia y el educador. *Aula de Innovación Educativa*, 112, 39-43.
- Ugalde, N., Balbastre, F. (2013). Investigación cuantitativa e investigación cualitativa: buscando las ventajas de las diferentes metodologías de investigación. *Ciencias Económicas* 31 (2), 179-188.
- Urosa Sanz, B. y Lázaro Fernández, S (2017). En La función tutorial en educación infantil y primaria: actividades que implica y dificultad percibida por el profesorado en su desarrollo. *Educatio Siglo XXI*, 35 (2), 111-138.
<http://dx.doi.org/10.6018/j/298541>
- Valera, D., Sotelino, A., Rodríguez, J.E. (2019). Aprendizaje-Servicio e inclusión en educación primaria. Una revisión sistemática desde la Educación Física. *Retos*, 36 (2), 611-617.

- Valle, A. (2004). La tutoría integrada en la vida ordinaria del alumno: espacios y niveles de actuación. *Contextos educativos y acción tutorial*, 27. MEC.
- Valls, R. (2000). *Comunidades de Aprendizaje. Una práctica educativa de aprendizaje dialógico para la sociedad de la información*. (Tesis Doctoral). Universitat de Barcelona, Barcelona.
- Vargas Cordero, Z.R. (2009). La investigación aplicada: una forma de conocer las realidades con evidencia científica. *Revista Educación*, 33 (1), 155-165.
- Vargas, T. y Polaino, A. (1996). *La familia del deficiente mental. Un estudio sobre el apego afectivo*. Pirámide.
- Vázquez, S., Liesa, M. y Lozano, A. (2017). Recreos Cooperativos e Inclusivos a través de la metodología de Aprendizaje-Servicio. *Revista Electrónica Interuniversitaria de Formación del Profesorado*, 20 (1), 173-185.
<https://dx.doi.org/10.6018/reifop.20.1.213181>
- Vélaz de Medrano, C. (1998). *Orientación e intervención psicopedagógica. Concepto, modelos, programas y evaluación*. Aljibe.
- Vélaz de Medrano, C., López-Martín, E., Expósito-Casas, E., y González-Benito, A. (2016). El enfoque intersectorial en la provisión de orientación y apoyo escolar. Perspectiva de orientadores, tutores y directores, *Revista Complutense de Educación*, 27 (3), 1271-1290.
- Verdugo, M. A., Jenaro, C., y Arias, B. (1995). Actitudes sociales y profesionales hacia las personas con discapacidad: Estrategias de evaluación e intervención. En M. A. Verdugo (Dir.), *Personas con discapacidad. Perspectivas psicopedagógicas y rehabilitadoras*, 79-135. Siglo XXI.

- Verdugo, M., Nieto, T., Jordán de Urries, B. y Crespo, M. (2009). *Mejorando los resultados personales para una vida de calidad*. Amarú Ediciones.
- Verdugo, M.A. (1995). *Personas con discapacidad*. Siglo XXI.
- Verdugo, M.A. (2000). *Programa de habilidades de la vida diaria (PVD). Programas conductuales alternativos*. Amarú.
- Vergara, J. (2002). Marco histórico de la educación especial. *Estudios sobre Educación*, 2, (129-143).
- Vicente, E. et al. (2018). Autodeterminación en personas con discapacidad intelectual y del desarrollo: revisión del concepto, su importancia y retos emergentes. *Revista Española de Discapacidad*, 6 (II), 7-25.
- Vila, I (1995). Familia y escuela: dos contextos y un solo niño. *Aula de Innovación Educativa*, 45, 72-76.
- Vila, I. (1995). Relaciones familia-escuela. *Cuadernos de Pedagogía* 239, 14-16.
- Vila, I. (1998). *Familia, escuela y comunidad*. Horsori.
- Vila, I. (1998). Intervención psicopedagógica en el contexto familiar. En: Rodrigo y Palacios (coords.) *Familia y desarrollo humano*, 501-519. Alianza Editorial.
- Vila, I. (2006). Viaje de ida y vuelta: de la familia participante a molesto incordio, y ahora, salvavidas. *Cuadernos de Pedagogía* 361, 82-85.
- Vincent, C. (1996). *Parents and Teachers. Power and Participation*. RoutledgeFalmer.
- Viñao, A. (2002). *Sistemas educativos, culturas escolares y reformas: continuidades y cambios*. Morata.
- Virues-Ortega, J., Julio, F. M. y Pastor-Barriuso, R. (2013). The TEACCH program for children and adults with autism: A meta-analysis of intervention studies. *Clinical Psychology Review*, 33 (8), 940–953. doi: 10.1016/j.cpr.2013.07.005

- Vojta, V. & Peters, A. (1995). *El principio Vojta. Juegos musculares en la locomoción refleja y en la onto-génesis motora*. Editorial Springer-Verlag Ibérica.
- Vojta, V. (1991). *Alteraciones motoras cerebrales infantiles. Diagnóstico y tratamiento precoz*. Editorial ATAM-PAIDEIA
- Vojta, V. (1992). *El principio Vojta. Juegos musculares en la locomoción refleja y en la ontogénesis motora*. Springer Verlag Ibérica. Heidelberg.
- Vygostky, L. (1934). *Pensamiento y lenguaje*. Academia EDU.
- Waitoller, F. (2020). La Paradoja de la Inclusión Selectiva: El Caso de Estados Unidos. En P. Arnaiz, y A. Escarbajal (Coords.), *Aulas abiertas a la inclusión*, 19-34. Dykinson.
- Walsh, F. (2004). *Resiliencia familiar. Estrategias para su fortalecimiento*. Amorrortu Editores.
- Wehmeyer, M. L. (2001). *Providing access to general curriculum*. Baltimore, Paul Brookers.
- Willard, K.; Duffrin, M.W. (2003). Utilizing project-based learning and competition to develop student skills and interest in producing quality food items. *Journal of Food Science Education*, 2, 69-73.
- Willner, P., Bailey, R., Parry, R., & Dymond, S. (2010). Evaluation of executive functioning in people with intellectual disabilities. *Journal of Intellectual Disability Research*, 54 (4), 366-379.
- Wright FV, Boschen K, Jutai J. (2005). Exploring the comparative responsiveness of a core set of outcome measures in a school-based conductive education programme. *Child Care Health Dev*, 31 (3), 291-302.

Zapata, J. (2006). *Teoría y metodología de investigación*. Amarú.

Zellman, G., y Waterman, J. M. (1998). *Understanding the Impact of Parent School Involvement on Children's Educational Outcomes*. ERIC_NO: EJ571135.
Disponible en <http://ericir.syr.edu/plweb>.

Zichermann, G. y Cunningham, C. (2011). *Gamification by Design: Implementing Game Mechanics in Web and Mobile Apps*. Cambridg

LEGISLACIÓN

ACUERDO de 20 de marzo de 2012, del Consejo de Gobierno, por el que se aprueba el Plan de Actuación para la Mejora de la Atención Educativa al alumnado escolarizado en centros específicos de educación especial en Andalucía 2012-2015. Página 19-23. BOJA núm. 64

Decreto 111/2016, de 14 de junio, por el que se establece la ordenación y las enseñanzas correspondientes a la Educación Secundaria en Andalucía

Decreto 147/2002, de 14 de mayo, por el que se establece la ordenación de la atención educativa a los alumnos y alumnas con necesidades educativas especiales asociadas a sus capacidades personales.

Decreto 213/1995, de 12 de septiembre de 1995, por el que se regulan los equipos de orientación educativa. BOJA de 29 de noviembre de 1995.

Decreto 327/2010, de 13 de julio, por el que se aprueba el Reglamento Orgánico de los Institutos de Educación Secundaria. BOJA 16 de julio de 2010.

Decreto 328/2010, de 13 de julio, por el que se aprueba el Reglamento Orgánico de las escuelas infantiles de segundo grado, de los colegios de educación primaria, de los colegios de educación infantil y primaria, y de los centros públicos específicos de educación especial- BOJA 16 de julio de 2010.

Decreto 39/2003, de 18 de febrero, por el que se regula la provisión de los puestos de trabajo de los Equipos de Orientación Educativa adscritos al personal docente y se establecen las funciones de los coordinadores de

área de los Equipos Técnicos Provinciales. BOJA nº36 de 21 de febrero de 2003.

Decreto 428/08, de 29 de julio, por el que se establece la ordenación y las enseñanzas correspondientes a la Ed. Infantil en Andalucía.

Decreto 97/15, de 3 de marzo, por el que se establece la ordenación y las enseñanzas correspondientes a la Educación Primaria en Andalucía

I Plan Andaluz de Promoción de la Autonomía Personal y Prevención de la Dependencia (2016-20).

Instrucciones de 12 de junio de 2020, de la dirección general de atención a la diversidad, participación y convivencia escolar, por las que se establece el procedimiento para la autorización y el desarrollo de experiencias de escolarización combinada de alumnado con necesidades educativas especiales para el curso 2020/2021.

Instrucciones de 6 de julio de 2020, de la Viceconsejería de Educación y Deporte, relativas a la organización de los centros docentes para el curso escolar 2020-21, motivada por la crisis sanitaria del Covid-19.

Instrucciones de 7 de julio de 2022, conjuntas de la viceconsejería de educación y deporte y de la viceconsejería de salud y familias, para coordinar las actuaciones en el ámbito de la salud pública y la asistencia sanitaria que se desarrollen en los centros docentes sostenidos con fondos públicos durante el curso escolar 2022/23.

Instrucciones de 8 de marzo de 2017, de la dirección general de participación y equidad, por las que se actualiza el protocolo de detección, identificación

del alumnado con necesidades específicas de apoyo educativo y organización de la respuesta educativa.

Instrucciones del 21 de junio de 2018, de la Dirección General de Participación y Equidad, por la que se establece el procedimiento para la autorización y el desarrollo de experiencias de escolarización combinada de alumnado con necesidades educativas especiales.

Instrucciones del 28 de junio de 2007 de la Dirección General de Participación y Solidaridad en la Educación, por la que se regulan determinados aspectos sobre la organización y el funcionamiento de los Equipos de Orientación Educativa Especializados.

Ley 14/1970, de 4 de agosto, General de Educación y Financiamiento de la Reforma Educativa.

Ley 17/2007, de 10 de diciembre, de Educación en Andalucía. BOJA Nº 252, de 26 de diciembre de 2007.

Ley 39/2006, de 14 de diciembre, de Promoción de la Autonomía Personal y Atención a las personas en situación de dependencia, en la que se insta a las Comunidades Autónomas a elaborar Planes de Prevención de las Situaciones de Dependencia.

Ley 4/2017, de 25 de septiembre, de los Derechos y la Atención a las Personas con Discapacidad en Andalucía. BOJA Nº 191, de 4 de octubre de 2017.

Ley 9/99, de 18 de noviembre, de Solidaridad en la Educación. BOE Nº 304, de 21 de diciembre de 1999.

Ley Orgánica 1/1990, de 3 de octubre de 1990, de Ordenación General del Sistema Educativo (LOGSE). BOE N°238, de 4 de octubre 1990.

Ley Orgánica 10/2002, de 23 de diciembre, de Calidad de la Educación.

Ley Orgánica 2/2006, de 3 de mayo, de Educación. BOE nº 106, de 4 mayo 2006

Ley Orgánica 3/2020, de 29 de diciembre, por lo que se modifica la Ley Orgánica 2/2006, de 3 de mayo, de Educación (LOMLOE). BOE N° 340 de 30 diciembre de 2020.

Ley Orgánica 8/2013, de 9 de diciembre, para la mejora de la calidad educativa (LOMCE). BOE N°295, de 10 de diciembre 2013.

Orden 15 de enero de 2021, por la que se desarrolla el currículo correspondiente a la etapa de Educación Primaria en la Comunidad Autónoma de Andalucía, se regulan determinados aspectos de la atención a la diversidad, se establece la ordenación de la evaluación del proceso de aprendizaje del alumnado y se determina el proceso de tránsito entre distintas etapas educativas. Art 18.

Orden de 17 de marzo de 2015, por la que se desarrolla el currículo correspondiente a la Educación Primaria en Andalucía.

Orden de 23 de julio de 2003, por la que se regulan determinados aspectos sobre la organización y el funcionamiento de los Equipos de Orientación Educativa. BOJA 155 del 13 de agosto de 2003.

Orden de 29 de marzo de 2021, por la que se establecen los marcos de la Competencia Digital en el sistema educativo no universitario de la Comunidad Autónoma de Andalucía (Consejería de Educación y Deporte. BOJA 12/04/2021).

Orden del 19 septiembre de 2002. Esta Orden regula la elaboración del Proyecto Curricular de los Centros Específicos de Educación Especial y de la programación de las aulas específicas de Educación Especial en los centros ordinarios.

Orden del 20 de agosto de 2010 por el que se regula la organización y el funcionamiento de las escuelas infantiles de segundo ciclo, de los colegios de educación primaria, de los colegios de educación infantil y primaria y de los centros públicos específicos de educación especial, así como el horario de los centros, del alumnado y del profesorado. Boja nº 169 del 30/08/2010.

Real Decreto 1105/2014, de 26 de diciembre, por el que se establece el currículo básico de la Educación Secundaria Obligatoria y del Bachillerato. BOE núm. 3, de 3 de Enero de 2015.

Real Decreto 126/2014, de 28 de febrero, por el que se establece el currículo básico de la Educación Primaria. «BOE» núm. 52, de 1 de marzo de 2014

Resolución de 24 de mayo de 2005, de la Dirección General de Trabajo y Seguridad Social, por la que se ordena la inscripción, depósito y publicación del acuerdo de la Comisión Permanente del VI Convenio Colectivo del personal laboral de la Administración de la Junta de Andalucía (Cod. 7100082), de fecha 5 de abril de 2005, por el que se

introducen diversas modificaciones en el sistema de clasificación profesional del mismo. BOJA nº 110 de 08 de junio de 2005.

WEBGRAFÍA

- <https://www.antonioamarquez.com/la-esteril-discusion-sobre-los-centros-especificos/>
- <https://pauli3.wordpress.com/contenidos/modalidades-de-escolarizacion/escolarizacion-en-centros-especificos/>
- <https://www.oposinet.com/temario-pedagogia-terapeutica/temario-1-pedagogia/tema-5-el-centro-especifico-de-educacion-especial-caracteristicas-del-proyecto-educativo-y-del-proyecto-curricular-referentes-basicos-y-criterios-para-su-elaboracion/>
- https://www.eldiario.es/sociedad/Gobierno-traspasar-ordinarias-discapacidad-comunidad_0_858115046.html
- <https://eldiariodelaeducacion.com/blog/2018/11/30/los-profesores-quieren-ser-inclusivos-pero-necesitan-apoyos/>
- <https://coralelizondo.wordpress.com/2018/01/08/disenio-universal-para-el-aprendizaje-una-respuesta-inclusiva/>
- <https://www.observatoridiscapacitat.org/es/evolucion-de-la-terminologia-sobre-discapacidad-en-la-legislacion-espanola-y-su-efecto-sobre-las>
- <https://www.who.int/topics/disabilities/es/>
- <http://forovidaindependiente.org/>
- <https://neurorhb.com/blog-dano-cerebral/estimulacion-basal-2/>
- <https://www.bloghoptoys.es/discapacidad-motora-el-metodo-peto-o-la-educacion-conductiva/>
- <http://www.asociacionbobath.es/el-concepto-bobath.html>

ANEXOS

- **Anexo 1.** Criterios para la propuesta de modalidades de escolarización del protocolo de las Instrucciones de 8 de marzo de 2017 de la Dirección General de Participación y Equidad, por las que se actualiza el protocolo de detección, identificación del alumnado con necesidades específicas de apoyo educativo y organización de la respuesta educativa.
https://drive.google.com/file/d/1PaEvwDdPJp5QKMZW01J7Kf0eDXOibS9-/view?usp=share_link
- **Anexo 2.** Plan de Acción Tutorial incluido en el Proyecto Educativo del Centro Específico de Educación Especial “Sagrada Familia”.
https://drive.google.com/file/d/1DTHjmpMnSyh2b1LQgD7xqFXEJ1wBU_Vc/view?usp=share_link
- **Anexo 3.** Escala de Inteligencia de Stanford-Binet (Roid, 2004).
https://drive.google.com/file/d/18azv84Sk3YQYwr7IYz7w8dlrxfexm6GC/view?usp=share_link
- **Anexo 4.** Escala de comunicación de Gasteiz (2012).
https://drive.google.com/file/d/1P02HNDELKhPDfHLXDEMoz2yySVY9e1aH/view?usp=share_link
- **Anexo 5.** Escalas sobre el lenguaje expresivo y comprensivo del anexo IV de las Instrucciones de 8 de marzo de 2017 de la Dirección General de Participación y Equidad, por las que se actualiza el protocolo de detección, identificación del alumnado con necesidades específicas de apoyo educativo y organización de la respuesta educativa.
https://drive.google.com/file/d/1Lyvuog7Nlh1QQCo1wnkU8Pf7ExUl7CZ2/view?usp=share_link
- **Anexo 6.** Lista de alumnado participante con su correspondiente clasificación según las áreas del desarrollo.
https://drive.google.com/file/d/1owPJhStmtSCN0uyDwhZhZeDw9xreOlmC/view?usp=share_link
- **Anexo 7.** Determinación de las necesidades educativas especiales en relación con la movilidad y la autonomía personal incluido en las Instrucciones de 8 de marzo de 2017 de la Dirección General de Participación y Equidad, por las que

se actualiza el protocolo de Detección, Identificación del Alumnado con NEAE y Organización de la respuesta educativa.

[https://drive.google.com/file/d/1bx-](https://drive.google.com/file/d/1bx-dNwbAVcTerYDo0Sh_vZkHnhBcUzF3/view?usp=share_link)

[dNwbAVcTerYDo0Sh_vZkHnhBcUzF3/view?usp=share_link](https://drive.google.com/file/d/1bx-dNwbAVcTerYDo0Sh_vZkHnhBcUzF3/view?usp=share_link)

- **Anexo 8.** Primera y segunda parte de la escala de autonomía de elaboración propia para alumnado con necesidades educativas especiales escolarizado en las modalidades C y D.

[https://drive.google.com/file/d/1444LY-](https://drive.google.com/file/d/1444LY-XrhlnHjNwb2f6NRCA_X6dU8JqC/view?usp=share_link)

[XrhlnHjNwb2f6NRCA_X6dU8JqC/view?usp=share_link](https://drive.google.com/file/d/1444LY-XrhlnHjNwb2f6NRCA_X6dU8JqC/view?usp=share_link)

- **Anexo 9.** Valoración de contenidos por Juicio de Expertos del cuestionario *Análisis de la Función Tutorial en los Centros y Aulas Específicas* destinado a los tutores/as de dichas aulas.

[https://drive.google.com/file/d/1b8G9lE-](https://drive.google.com/file/d/1b8G9lE-A1rm1ZwXAUXvcvdarFqcj1XCa/view?usp=share_link)

[A1rm1ZwXAUXvcvdarFqcj1XCa/view?usp=share_link](https://drive.google.com/file/d/1b8G9lE-A1rm1ZwXAUXvcvdarFqcj1XCa/view?usp=share_link)

- **Anexo 10.** Valoración de contenidos por Juicio de Expertos del cuestionario *Los familiares de Alumnado con Necesidades Educativas Especiales (A.C.N.E.E.) y su implicación en la Acción Tutorial* destinado a los familiares de dichas aulas.

https://drive.google.com/file/d/1ICbkN5_beCbpQu8UfsKdd4yMbCNKxduH/view?usp=share_link

- **Anexo 11.** Entrevista semiestructurada de elaboración propia diseñada para los tutores/as de Aulas Específicas de Educación Especial de Centros Ordinarios y Específicos.

https://drive.google.com/file/d/1w_UL4WCZwIbUBXiElf1i_He_A7dWiqY9/view?usp=share_link

- **Anexo 12.** Entrevista semiestructurada de elaboración propia diseñada para los familiares del alumnado escolarizado en las Aulas Específicas de Educación Especial de Centros Ordinarios y Específicos.

[https://drive.google.com/file/d/1EEC3fhmsnAh-72hvowuNfwNHSuLd9V0-](https://drive.google.com/file/d/1EEC3fhmsnAh-72hvowuNfwNHSuLd9V0-/view?usp=share_link)

- **Anexo 13.** Transcripción de las entrevistas realizadas a los tutores/as de las Aulas Específicas de Educación Especial, así como a familiares del alumnado de dichas aulas.

https://drive.google.com/file/d/1yYkJONCl92QdQRBsnPSqD53uQiqDuTYQ/view?usp=share_link

- **Anexo 14.** Listado de Aulas Específicas de Educación Especial en Centros Ordinarios en el curso 2020-21.

https://drive.google.com/file/d/1D4omqdEYCMYywXdb6vdnSm-1IOO2hwd-/view?usp=share_link

- **Anexo 15.** Guía A.T.A.E. (Aulas Específicas de Educación Especial).

https://drive.google.com/file/d/1k3K5LgYL2R-Lw7VUYMwJM4-MJguTw5hM/view?usp=share_link

